بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة مؤتة

كلية العلوم التربوية

قسم علم النفس

أثر إستخدام برنامج يشتمل إجراءات الاقتصاد الرمزي في تطوير السلوك الاجتماعي وإجراء تكلفة الاستجابة لخفض السلوك اللااجتماعي عند ذوي الإعاقة السمعية

The Effectiveness of Token Economy Program to develop School Social Behavior and Response- Cost Program in reducing the Anti-social behavior among Hearing Impaired Individuals

إعداد

محمود محمد محمد البستنجي

١٤٣١هـ-٢٠٠٠م

أثر إستخدام برنامج يشتمل إجراءات الاقتصاد الرمزي في تطوير السلوك الاجتماعي وإجراء تكلفة الاستجابة لخفض السلوك اللاإجتماعي عند ذوي الإعاقة السمعية

إعداد

محمود محمد محمد البستنجي

بكالوريوس شريعة ودراسات إسلامية/ جامعة مـــؤتة/ ١٩٩٤

دبلوم عام في التربية /جامعة مؤتة /١٩٩٥

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير

في جامعة مؤتة تخصص علم نفس

المشرف على الرسالة

د. نائـــــل البكـــــور

تاريخ تقديم الرسالة: ٢٠٠٠/٧/٣٠م.

تاريخ مناقشة الرسالة:٢٠٠٠/٨/٢١م.

لجنة المناقشة

د. نائل البكور ــــــــــــــــــــ رئيسا

د. يوسف ابو حميدان ــــــــــــــــــــ عضوا

د. عماد الزغول ــــــــــــــــــــ عضوا

الإهداء

إلى

روح أمي الطاهرة

إلى

استاذي الفاضل الدكتور نائل البكور

إلى

كل العاملين في مجال الإعاقة السمعية

أهديهم ثمرة جهدي

محمود البستنجي

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهــرس الأشــكــال

رقم الشكل	عنوان الجدول	رقم الصفحة
٣٠	مستوى ممارسة سلوك الفوضى للطالب السادس خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٧٧
٣١	مستوى ممارسة سلوك الفوضى للطالب السابع خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٧٨
٣٢	مستوى ممارسة سلوك الفوضى للطالب الثامن خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٧٩
٣٣	مستوى ممارسة السلوك العدواني للطالب الاول خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٨٢
٣٤	مستوى ممارسة السلوك العدواني للطالب الثاني خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٨٣
٣٥	مستوى ممارسة السلوك العدواني للطالب الثالث خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٨٤
٣٦	مستوى ممارسة السلوك العدواني للطالب الرابع خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٨٥
٣٧	مستوى ممارسة السلوك العدواني للطالب الخامس خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٨٦
٣٨	مستوى ممارسة السلوك العدواني للطالب السادس خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٨٧
٣٩	مستوى ممارسة السلوك العدواني للطالب السابع مراحل الدراسة التجريبية.	٨٨
٤٠	مستوى ممارسة السلوك العدواني للطالب الثامن خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٨٩
٤١	مستوى ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات للطالب الأول خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٩٢
٤٢	مستوى ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات للطالب الثاني خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٩٣
٤٣	مستوى ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات للطالب الثالث خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٩٤
٤٤	مستوى ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات للطالب الرابع خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٩٥
٤٥	مستوى ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات للطالب الخامس خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٩٦
٤٦	مستوى ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات للطالب السادس خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٩٧
٤٧	مستوى ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات للطالب السابع خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٩٨
٤٨	مستوى ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات للطالب الثامن خلال مراحل الدراسة التجريبية.	٩٩

فهـــرس الملاحق

الملخص

أثر إستخدام برنامج يشتمل إجراءات الاقتصاد الرمزي في تطوير السلوك الاجتماعي وإجراء تكلفة الاستجابة لخفض السلوك اللاإجتماعي عند ذوي الإعاقة السمعية

إعداد:- محمود محمد محمد البستنجي

إشراف:- الدكتور نائل البكور

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام برنامج يشتمل إجراءات الاقتصاد الرمزي وتكلفة الاستجابة في تطوير السلوك الاجتماعي المدرسي عند الأطفال المعاقين سمعياً من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما مدى فاعلية برنامج الاقتصاد الرمزي في تطوير وزيادة السلوك الإجتماعي المتمثل بالمهارات الشخصية ومهارات ضبط الذات والمهارات الأكاديمية،عند الأطفال المعاقين سمعياً ؟
- ما مدى فاعلية برنامج تكلفة الاستجابة في خفض السلوك اللاجتماعي المتمثل بالسلوكات التالية: سرعة الغضب، السلوك العدواني، وسلوك الفوضى وكثرة الطلبات،عند الأطفال المعاقين سمعياً ؟
- هل تختلف فعالية برنامج الاقتصاد الرمزي في زيادة ممارسة السلوك الإجتماعي عند الأطفال المعاقين سمعيا،باختلاف جنسهم(ذكور،إناث) ؟
- هل تختلف فعالية برنامج تكلفة الاستجابة في خفض السلوك اللاإجتماعي عند الأطفال المعاقين سمعياً، باختلاف جنسهم (ذكور،إناث) ؟

تكونت عينة الدراسة من ثمانية أطفال معاقين سمعياً، ثلاثة من الذكور، وخمسة من الإناث تراوحت أعمارهم ما بين (٦-١٧)سنة،تم إختيارهم من مجتمع الدراسة البالغ ٣٣ طالب وطالبة، من مدرسة الأمل للصُم في محافظة الكرك، بناءً على أدنى الدرجات التي حصلوا عليها على مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي، وأعلى الدرجات على مقياس السلوك اللاإجتماعي.

تم اعتماد التصميم التجريبي العكسي (ABA) في هذه الدراسة، وقد أظهرت النتائج فعالية برنامج الاقتصاد الرمزي في زيادة ممارسة السلوك الاجتماعي، حيث بلغت نسبة الزيادة لمجمل السلوكات الإجتماعية في مرحلة تطبيق برنامج الاقتصاد الرمزي ٥٨,٥ % مقارنة مع الخط القاعدي وبلغت ٣٢,٥% في مرحلة المتابعة مقارنة مع الخط القاعدي، كما أظهرت النتائج فعالية برنامج تكلفة الاستجابة في خفض مستوى ممارسة السلوك اللاإجتماعي حيث بلغت نسبة الانخفاض لمجمل

السلوكات اللاإجتماعي في مرحلة تطبيق برنامج تكلفة الاستجابة ٨٤,٣% مقارنة مع الخط القاعدي، وبلغت٢٨% في مرحلة المتابعة .

وقد أشارت النتائج إلى فروق طفيفة لأثر الجنس (ذكور وإنـــاث) ســـواء فـــي زيـــادة ممارسة السلوك الاجتماعي، أو الحد من ممارسة السلوك اللاإجتماعي .

Abstract

The effectiveness of token economy program to develop school social behavior and response cost program in reducing the anti- social behavior among hearing impaired individuals

BY: MAHMOUD MOHAMMED MOHAMMED AL-BOSTANGY.
SUPERVISOR: DR. NAIEL. AL-BKOWER.

This study aimed at identifying the effectiveness of using token economy program to improve social behavior school, and response cost program in reducing the anti-social behavior among hearing impaired individuals through answering the following questions: -

**- To what extent is the effectiveness of token economy program develop and increase the social behavior as shown in, interpersonal skills, self–management, and academic skills. within hearing-impaired individuals?

**-To what extent is the effectiveness of response cost program decrease the anti-social behavior, represented in the following behaviors: quick anger irritability, aggressive, disruptive and demanding behavior among hearing impaired children?

**-Does the effectiveness of token economy program on social behaviors among hearing impaired children differ due to sex(mal, female)?

**-Does the effectiveness of response cost program on the anti social behavior among hearing impaired children differ due to sex (mal, female)?

Eight hearing impaired children (three boys and five girls) whose age. rang from six to seventeen years, were selected from the Amal school deafness, in karak city, with selected accordene to their performance on school social and anti-social behaviors scales .

A.B.A. experimental design was implemented in this study. the total and means of the target behavior frequencies for subjects, were calculated during each stage in this study.

First: the base line stage was implemented, during a period of three weeks, for the purpose of recording behaviors, both the social and anti-social ones.

Second: intervention stage in which token economy program, was implemented two hours daily for 3 weeks .the frequency and the amount of change in the frequency of the behavior were observed.

Third: the treatment was not implemented in the follow – up stage, which lasted four weeks.

The results of the study, showed that the token economy program, was effective in increasing the practice of social behavior. the rate of change was 58,5% during the intervention stage compared to the base line, and 32,5% during the follow - up stage.

The results have shown also the effectiveness of response cost program, in decreasing the practice of anti-social behavior, which was 84.3% during the intervention stage compared with the base line. and 28% during the follow - up stage.

Finally the effectiveness of the token economy program differs due to sex, where the effectiveness of response cost on reducing the anti-social behaviors has been found not varied due to the sex.

الفصل الأول
مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة :

يعتمد إدراك الإنسان لعالمه على المعلومات التي يستقبلها عبر الحواس الخمسة (السمع، البصر، الشم، الذوق، اللّمس). وحدوث أي خلل في واحدة أو أكثر من هذه الحواس ينجم عنه صعوبات في التعلم والإدراك، فمثلاً العجز في حالة السمع قد يؤدي إلى صعوبات عديدة ومتنوعة في عملية التعلم؛ لأنّ السمع يلعب دوراً رئيساً في نمو الإنسان، فحاسة السمع هي التي تجعل الإنسان قادراً على تعلم اللغة التي تشكل حجر الزاوية بالنسبة لتطوّر السلوك الإجتماعي.

وبناءً على ذلك، يعاني المعاقين سمعياً من المشكلات التكيّفية في نموهم الإجتماعي والمهني وذلك بسبب النقص الواضح في قدراتهم اللغوية، وصعوبة فهمهم للآخرين، سواء كانوا كذلك في مجال الأسرة أو المحيط الإجتماعي، لذلك يبدو الطفل الأصم وكأنه يعيش في عزلة عن الأفراد الآخرين، ولهذا السبب يميل المعاقون سمعياً إلى الانعزال بسبب تعرّض الكثير منهم لمواقف إحباطية، مما يدفعهم إلى بناء علاقات مع الأشخاص الذين يعانون مما يعانون منه على حساب العلاقات الإجتماعية مع الأشخاص العاديين (الروسان، ١٩٩٦).

الإعاقة السمعية: Hearing Impairment

الإعاقة السمعية (Hearing-impairment) مصطلح يشمل كلاً من الخسارة السمعية الشديدة جداً (أو ما يسمى بالصمم التام)، والخسارة السمعية غير الشديدة (أو ما يسمى بالضعف السمعي أو الصمم الجزئي) . ولا بدّ من التمييز بين الصمم الذي يصاب به الطفل قبل اكتسابه اللغة والصمم الذي يحدث بعد اكتساب اللغة. وتربوياً يعرف الطفل الأصم بأنه: الطفل الذي تمنعه إعاقته السمعية من اكتساب المعلومات اللغوية عن طريق حاسة السمع باستخدام السماعات الطبية أو بدونها (الخطيب، ١٩٩٢). وقد قام كوفمان وهلهان (Kauffman ,1986 & Hallahan) بتصنيف الإعاقة السمعية حسب العمر الذي حدثت فيه إلى:

١. صممّ ما قبل تعلّم اللغة، حيث عرّف الطفل الأصم بأنه الطفل الذي فقد سمعه في السنوات الأولى من العمر -قبل سن الثالثة- ونتيجة لذلك لم يسمع اللغة بحيث تصبح القدرة على الكلام وفهم اللغة من الأشياء المفقودة بالنسبة لديه للأغراض العملية (عبيد،١٩٩٢). ويطلق على هذه الإعاقة مصطلح ضعف السمع الخلقي (Congenital Hearing Loss).

٢. صمم ما بعد تعلم اللغة وهو عبارة عن: فقد جزء من السمع بعد تعلم اللغة والكلام، وفي العادة يكون بعد بلوغ الأطفال سن الخامسة – ويطلق عليه مصطلح ضعف السمع المكتسب (Post-Lingual Deafness) ؛ لهذا فهو يسمع عند درجة

معينة وينطق اللغة وفق مستوى معين يتناسب ودرجة الإعاقة السمعية، وقد يمكنه الاستفادة من المعينات السمعية (Hallahan& Kauffman ,1986).

وهنالك بُعد آخر لتصنيف الإعاقة السمعية – حسب شدة الفقدان السمعي، حيث تقاس بواسطة وحدة الديسبل (Decibel , DB) وهي وحدة قياس لدرجة فقدان السمع، وتعتمد على شدّة الصوت الذي يستطيع الإنسان أن يسمعه بالكاد من مستوى العتبة السمعية. ويصنّف المكتب الدولي للسمع والصوت هذه الإعاقة إلى:

١. الإعاقة السمعية البسيطة جداً (Slight) ومقدار الفقدان (أقل من ٢٦) ديسبل.
٢. الإعاقة السمعية البسيطة (Mild) ومقدار الفقدان (من ٢٦-٥٤) ديسبل.
٣. الإعاقة السمعية المتوسطة (Moderate) ومقدار الفقدان (من ٥٥-٦٩) ديسبل.
٤. الإعاقة السمعية الشديدة (Severe) ومقدار الفقدان (من ٧٠-٨٩) ديسبل.
٥. الإعاقة السمعية الشديدة جداً (Profound) ومقدار الفقدان (من ٩٠ ديسبل) فأكثر (Kirk & Anastasiow & Gallagher, 1993).

وقد أورد الخطيب(١٩٩٧) تصنيفاً ثالثاً وفق موقع الإصابة يشمل:

١. الإعاقة السمعية التوصيلية: تنتج عن الاضطرابات في الأذن الخارجية و الوسطى.
٢. الإعاقة السمعية الحس عصبية: تنتج عن الاضطرابات في الأذن الداخلية.
٣. الإعاقة السمعية المختلطة: وتنتج عن الإعاقة التوصيلية والحس عصبية معاً.
٤. الإعاقة السمعية المركزية: تنتج عن الاضطرابات في الممرات السمعية في جذع الدماغ أو في المراكز السمعية في الدماغ.

يتضح من خلال التصنيفات السابقة أنّ هنالك أبعاداً مختلفة لتعريف الإعاقة السمعية، منها البعد الطبي الذي يركز على النواحي التشريحية للأذن بالإضافة إلى الأسباب والأعراض، ومدى الخسارة السمعية لمعرفة درجة السمع. والبعد التربوي الذي يركز على درجة الإعاقة بالإضافة إلى العمر الذي ظهر فيه العجز السمعي. (دردريان،١٩٩٠؛Moores,1988).

أما عن أسباب الإعاقة السمعية، فقد أجمع العاملون في مجال التربية الخاصة أن أسباب الإعاقة ترجع إلى ثلاثة أنواع رئيسة – طبقاً للزمن الذي حدثت فيه الإصابة وهي:

(١) العوامل التي تحدث قبل الولادة : مثل تسمم الحمل ، والولادة قبل الموعد الطبيعي والنزيف الذي يحدث قبل الولادة ، والأمراض التي تصيب الأم أثناء الحمل كالحصبة الألمانية، والالتهابات التي تصيب الغدة النكفية، والزهري وتناول الأم بعض العقاقير الطبية أثناء الحمل، مما يؤثر على الجهاز السمعي عند الجنين.

(٢) عوامل مصاحبة لعملية الولادة : التي تشمل الولادة المتعثرة والتـــي زادت مدتـــها، وعـــدم وصول الأكسجين إلى مخ الجنين والتهاب أغشية المخ التي قد تحدث للوليد، وإصابـــة الوليـــد بالتهاب السحائي.

(٣) عوامل تؤثر في ما بعد الولادة: التي تتمثل في الأسباب الوراثية مثل تصلّب أنســـجة الأذن ، وعدم كفاءة العامل الرايزيسي R H ، وخلل في أعضاء الأذن الداخلية ، وإصابـــة العصـــب السمعي (عبيد، ٢٠٠٠).

أما من حيث طرق قياس وتشخيص الإعاقة السمعية، فقد برزت عدّة طرق لقياس الســـمع منها:- الطرق التقليدية مثل مناداة الطفل باسمه، وطريقة سماع دقات الساعة، والطريقـــة العلميـــة الحديثة التي يجريها الأخصائي في قياس القدرة السمعية، ومنها طريقة القياس الســـمعي الدقيـــق، وطريقة استقبال الكلام وفهمه، وطريقة الاختبارات التربوية المقننـــة، مثـــل مقيـــاس ويبمـــان للتمييـــز السمعـــي (Wepman Auditiry Discrimination Test) ومقياس جولدمان فرســـتوودكوك للتمييز الســـمعي:(Goldman- Fristo- Woocock Test of Auditory Discrimination , GFW) ومقياس لندامود السمعي (Lendamood .A.T) ، وجميـــع هذه الاختبـــارات هي أدائيه (الروســـان، ١٩٩٦). ومـــن طـــرق الـــقياس والتشـــخيص السمعـــي التـــي ظـــهرت حديثـــاً الطـــرق الكهروفيزيولوجية التـــي تعتمـــد على طرق ردة الفعل " Reflex " (عبيد ،٢٠٠٠).

أمّا من حيث طرق تعليم الأطفال الصم،فهنالك طرق ووسائل تعليمية كثيرة لإكســـاب الطفـــل الأصم السلوك الإجتماعي، ومن ثم القدرة على الخروج من حالة العزلة التي يعيشها، وربطه بعالم الكلمات حتى يتسنى من بعد، تعليمُه وتدريبه (Hallahan& Kauffman ,1986). ومـــن هـــذه الطرق:

(١) طريقة الإشارة التي تعتمد على الإشارات والإيماءات وحركات الجسم التي يعبر بها عـــن أفكاره، وتختلف هذه الطريقة في تعبيراتها باختلاف البيئات والثقافات.

(٢) الطريقة الشفوية التي تعتمد على قدرة الطفل الأصـــم علـــى ملاحظـــة حركـــات الشـــفاه واللسان،وترجمة هذه الحركات إلى أشكال صوتية(حروف) وتضـــم كمـــا يراهـــا فـــهمي (١٩٩٥):

أ. الطريقة التركيبية التي تعتمد على فهم الطفل لمحتوى الكلام بشكـــل عام واســـتخراج المعنى المطلوب كوحدة واحدة .

ب. الطريقة التحليلية التي تعتمد على فهم الطفل للوحدات الكلامية المنفصلة ثم تجميعـــها لفهم ما يقال .

(٣) الطريقة الهجائية: والأساس فيها هو تعليم الكتابة وتهجئة الجمل.

(٤) الطريقة اليدوية: وفيها يتعلم الطالب اللغة الرمزية للتعبير عن أفكاره بدون اللجوء إلى تحريك أو عمل إشارات أو التعبير الشفهي، وهذه الطريقة متضمنة بالطريقة السابقة تعليمه الحروف الهجائية اليدوية.

(٥) التدريب السمعي لبعض الحالات فقط، تعمل على تنمية سمع الطالب لأقصى درجة ممكنة بواسطة التمرين، ويعتمد التعليم فيها على الكلام والسمع والكتابة.

(٦) الطريقة المختلطة أو طريقة الاتصال الكلي (Total Communication Method): وهي الطريقة التي تجمع بين أكثر من وسيلة من وسائل الاتصال، كلغة الشفاه ولغة الإشارة وأبجدية الأصابع (الهجاء) والتدريب السمعي وأي طريقة أخرى تتناسب وإمكانيات الطفل الأصم، وهذه الطرق جميعها تحتاج إلى خبرة من المعلم والمتعلم.

تأثير الإعاقة السمعية على التكيف الإجتماعي والانفعالي:

إنّ للإعاقة السمعية أثر كبير على النمو الانفعالي والإجتماعي للفرد وعلى قدرته على التكيّف، حيث أشارت مجموعة كبيرة من الدراسات إلى أنّ الأفراد المعاقين سمعياً يعانون من مشكلات سلوكية غير تكيفية بمعدل أعلى من الأفراد العاديين ومنها دراسات برادوي (Bradway) وكيرك وسترنج (Kirk&Streng) وجرجوري(Gregory) ومايكلبست (Myklebust) وميدو(Meadow) التي أكدّوا فيها أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يعانون بصفة عامة، من نقص في الكفايات الإجتماعية، والنضج الإجتماعي، والانسحاب من المشاركة الإجتماعية، وعدم القدرة على تحمل المسئولية، كما أنهم يميلون إلى تجاهل مشاعر الآخرين، ويسيئون فهم تصرفاتهم والاهتمام بذواتهم دون اهتمامهم بالآخرين؛ نتيجة إعاقتهم السمعية وبمختلف فئاتها(Quigley&Kretschmer, 1982). وأشارت جفال (١٩٩٤) إلى أن سلوك الانسحاب الإجتماعي، والسلوك الموجّه نحو الخارج، والنقص في اكتساب السلوك الإجتماعي، هي السلوكات التي تميز بها أطفال ذوي الإعاقة السمعية عن العاديين.

ويذكر الخطيب والحديدي (١٩٩٧) الخصائص السيكولوجية لأطفال ذوي الإعاقة السمعية، حيث تتمثل في: الميل إلى التنافس، وسهولة التأثر بالآخرين، والخجل، والانسحاب الإجتماعي، والميل إلى التملك. وأشارت الصباح (١٩٩٣) إلى أن أعلى مستوى لحدوث سلوك الانسحاب الإجتماعي كان لفئة الإعاقة السمعية، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال سلوك الانسحاب الاجتماعي وتكراره، عند ٣٠٠ طفل من ذوي الإعاقات المختلفة في مدينة عمان.

إن الكثير من الأبحاث أشارت إلى الفروق الكبيرة، في طبيعة العلاقات الإجتماعية ومظاهرها بين الطفل المعاق سمعياً والطفل العادي ، وقد أكدت هذه الأبحاث اثر الإعاقة السمعية

على نمو الطفل الإجتماعي، منها دراسة مكجينز وفروتل (McGinnis & Freutel, 1980) المشار إليها في دراسة كوم بتن ونيمر(Compton & Niemeyer, 1994)التي أكدت على أن التفاعلات الإجتماعية والتراكيب اللغوية التي يتم توصيلها من خلال السمع، غير متوفرة للأطفال المعاقين سمعياً، ومثل هذا يؤدي بالطلبة طبيعي السمع إلى رفض المحاولات للتفاعل الإجتماعي التي يقوم بها الأطفال المعاقين سمعياً، مما يدفع الطفل المعاق سمعياً إلى العزلة ويثبط تعبيراته العاطفية وتقلل من فرص المشاركة في التعلم الفعال خلال البيئة التي يتواجد فيها أقرانه من طبيعي السمع، ومن الدراسات التي أشارت لذلك دراسة أرنولد (Arnold, 1979) المشار إليها في المرجع السابق، التي وجدت أن لدى الأطفال المعاقين سمعياً ميلاً لتشكيل علاقات اجتماعية مع أطفال معاقين سمعياً أكثر من الأطفال العاديين.

ويحاول الأطفال المعاقون سمعياً استخدام أكثر من طريقة لتطوير التفاعل الإجتماعي مع غيرهم، فتجدهم ينوّعون في النبرات الصوتية، و يحاولون إظهار الهمس، لذا فإنهم يظهرون اهتماما في بناء التفاعلات الإجتماعية، ولديهم رغبة بالتفاعل مع أقرانهم العاديين ، إلا أنهم لا يجدون سلوكاً مشابهاً من قبل الأطفال عاديي السمع ولديهم عجز في أداء مهارات التفاعل الاجتماعي بشكل صحيح ،هذا إذا ما استثنينا الحركات الجسدية الشديدة المستخدمة من قبل بعضهم كطريقة للحصول على انتباه أقرانهم لهم . أما الأطفال عادي السمع فإنهم لا يميلون لاستخدام أكثر من طريقة واحدة في التفاعل الاجتماعي،مما يؤدي بالأطفال من ذوي الإعاقة السمعية إلى عدم التفاعل مع الأطفال العاديين، وهذا ما يترتب عليه من مشاكل في سوء التكيف النفسي والاجتماعي لدى هذه الفئة (Compton & Niemeyer, 1994).

ومن الجدير بالذكر أن السلوك الإجتماعي للأفراد العاديين يختلف عن السلوك الإجتماعي للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ولاسيما فئة الإعاقة السمعية، من حيث شكل وطوبغرافية السلوك واكتسابه. ويختلف السلوك الإجتماعي كذلك باختلاف البيئة التي يحدث فيها السلوك، فالسلوك الإجتماعي في البيئة الأسرية يختلف عنها في البيئة المدرسية أو بيئة العمل، إذ أن تنوع المثيرات في البيئة الطبيعية تحدد نمط استجابة وسلوك الفرد.

إن طبيعة العلاقات الإجتماعية بين الأفراد تتخذ الكثير من المصطلحات والأوصاف المستخدمة في الدراسات النفسية والتربوية لوصف مفهومها، فمنها مفهوم السلوك الإجتماعي والكفايات الإجتماعية "Social Competencies" والمهارات الإجتماعية "Social Skills" والمظاهر السلوكية التكيفية "Adaptive Behaviors" والتفاعل الاجتماعي "Social Interaction" (Moores,1978).

أما من حيث تعريف مفهوم السلوك الإجتماعي، فقد ورد في معجم علم النفس، أن السلوك الإجتماعي عبارة عن: "قدرة الفرد على تكييف سلوكه وفقاً للظروف الإجتماعية استجابة للحياة

الإجتماعية التي يعيش بدونها وحيداً " (طه وآخرون، ١٩٧٦، ص٢٢٨). ويعرّفه فاخر عاقل في معجم علم النفس بأنه: " السلوك الذي يتأثر بسلوك الآخرين أو يؤثر فيه، وأنه السلوك الذي يشتمل على تواصل بين الأفراد أو الجماعات" (عاقل، ١٩٨٥، ص١٠٥).

وهناك من يعرّف السلوك الإجتماعي بأنه النوع الظاهر من السلوك في تفاعل الناس بعضهم مع بعض، أو أنه نتاج عملية تتفاعل فيها العوامل البيولوجية والمؤثرات الإجتماعية (زهران، ١٩٧٣).

وبشكل عام يمكن القول بأن السلوك الإجتماعي الإيجابي هو محصلة ثمانية عوامل أساسية بعضها شخصي والآخر اجتماعي، وهذه العوامل تتفاعل معاً لتعطي في النهاية السلوك الإجتماعي(فهمي،١٩٩٥)وهي :-

(١) السيادة الإجتماعية (Social Ascendance).

(٢) المسؤولية الشخصية (Personal Responsibility).

(٣) الكفاية الذاتية (Self Sufficiency).

(٤) القدرة الإجتماعية (Sociability).

(٥) الجاذبية الشخصية (Personal Attractiveness).

(٦) الإحساس بالأمن الشخصي (Sense of Personal Security).

(٧) السيطرة (Domination).

(٨) وأخيراً الدفء الشخصي (Personal Warmness).

أما من حيث مظاهر العجز في المهارات الإجتماعية فيمكن تصنيفها إلى:-

١-العجز في المهارات الإجتماعية، حيث يفتقر الأفراد إلى المهارات الإجتماعية اللازمة للتفاعل مع الأقران.

٢-العجز في الأداء الإجتماعي حيث لا يظهر أطفال هذه الفئة المهارات الإجتماعية إما بسبب القلق الذي يمنعهم من الاستجابات الإجتماعية أو بسبب النقص في الدافعية.

٣-العجز في ضبط الذات، نتيجة قيام الطفل بالسلوك غير المناسب في الموقف الذي يحدث فيه دون تقدير لنتائجه، مثل ممارسة الطفل للسلوك الاندفاعي أو السلوك العدواني (Gresham, 1983).

ولأغراض هذه الدراسة يمكن وصف السلوك الإجتماعي بأنه السلوك الذي يشمل كلاً من: الكفايات الإجتماعية التي هي مجموعة من المهارات الإجتماعية،تضم المهارات الشخصية، ومهارات ضبط الذات، والمهارات الأكاديمية. ويطلق على السلوك التكيفي، السلوك الاجتماعي خاصة إذا ما كان مع الرفاق أو العاملين في المدرسة. وفي المقابل يمكن وصف السلوك اللااجتماعي بأنه السلوك الذي يعيق التنشئة الإجتماعية المناسبة، ويحدث نتائج اجتماعية سلبية كالرفض والعدوان، وسلوك الفوضى والتمركز حول الذات، والانسحاب الإجتماعي، حيث أن

الفرد يتعلم ويمارس السلوك اللاإجتماعي، عند غياب تعلم أو ممارسة السلوك الإجتماعي، الأمر الذي يؤدي إلى التنشئة الاجتماعية غير المناسبة للطفل.

أما من حيث نمو السلوك الإجتماعي للطفل فيسير بالمراحل النمائية كما هو الحال في مظاهر النمو الأخرى، سواءً الجسمية أوالعقلية والانفعالية ، حيث تتطور لديه القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية فعالة مع أقرانه ويكتسب الأساليب السلوكية المقبولة والاتجاهات والقيم المتفق عليها حتى يساير الجماعة ويمثل معاييرها (زهران، ١٩٧٣).

وما أن يلتحق الطفل بالمدرسة الابتدائية، يبدأ بالتدرب على إنشاء علاقات اجتماعية متنوعة من خلال الأخذ والعطاء مع أقرانه، والتنافس والتعاون والكفاح والمثابرة، لأن البيئة المدرسية حافلة بأنواع المنافسات والخبرات ، والتي يمارس بها الطفل الميول والهوايات، ويتدرب على الحقوق والواجبات، فيكتسب الطفل قواعد السلوك الإجتماعي، والأخلاقي منها، ويتطبع بالسلوك الاجتماعي المدرسي(معوض، ١٩٨٣).وهنالك يجد الطفل نفسه أمام مجموعة كبيرة من التكيفات السلوكية الإجتماعية المرتبطة بالمعلمين ومع الرفاق، فيبدأ بتدريب نفسه على الامتثال للقوانين المدرسية وتطوير علاقات اجتماعية مع الرفاق (Merrell, 1993).

أثر الإعاقة السمعية على التحصيل :

إن نمو السلوك الاجتماعي يرتبط بصورة حتمية، باكتساب الطالب للمهارات الأكاديمية، فالسلوك غير المناسب يحد من فرص النجاح للطفل في المدرسة، لذا تزايد الاهتمام بالطلبة الذين يتصرفون بطرق غير مناسبة في الصفوف، حتى شمل الطلبة المعاقين سمعياً، خاصة إنهم يظهرون سلوكاً مشوشاً مما يؤدي إلى تدني تحصيلهم العام، يحتاج إلى توجيه فعّال. (الزبيدي، ١٩٩٥)

فعلى الرغم من تشابه المعاقين سمعياً مع الأطفال العاديين في ذكائهم العام وعملياتهم الذهنية، إلا أن دراسات كثيرة قد أشارت إلى تخلف المعاقين سمعياً من الناحية التحصيلية مقارنة مع تحصيل أقرانهم العاديين، حيث يبلغ هذا التأخر الدراسي في المتوسط العام من ثلاثة إلى خمسة أعوام، حيث ذكر فورث " Furth " المشار إليه في كتاب (عبيد،٢٠٠٠) إلى أن المتوسط العام لمستوى القراءة بالنسبة لتلاميذ الإعاقة السمعية لا يتعدى الصف الثالث الابتدائي. وأشار جينتايل ودي فرانسيسكا (GentelWdeFransesca, 1972) المشار إليه في المرجع السابق،إلى أن المعاقين سمعيا الذين بلغوا عمر السادسة عشرة لم يتجاوزوا في مهاراتهم القرائية أكثر من مستوى الصف الخامس الابتدائي، وكانت حصيلتهم من المفردات اللغوية شبيهة بحصيلة تلميذ عادي في الصف الثالث الابتدائي.

وتلعب الموضوعات الدراسية عاملا مهما في التأثير على مقدار التأخر الدراسي، حيث أن الموضوعات التي تعتمد على المهارات الميكانيكية، كالحساب وتهجئة الكلمات (الإملاء) هم

أقـل تأخـر دراسياً فيها، وكلما كانت الموضوعـات الدراسيـة أقرب للاتصال مع اللغة، كلما زاد هذا التأخر الدراسي (عبيد ، ٢٠٠٠).

وأشار وليامز وفيرنر (Williams & Verner, 1970) فـي دراسـته الـواردة فـي كتاب(الروسان، ١٩٩٨)، إلى أن نسبة (٥%) من الطلبة الصم ، قد وصلت إلى مسـتوى الصـف الخامس الابتدائي، وأن نسبة (٣%) منهم اعتبروا أميين. وقـد أستخدم بنتروبتيرسون (Pintner & Patterson, 1917) مقياس (Wood Worth and Well Test) في دراسته الواردة في كتاب كويكلي وكريتشمر (Quigley & Kretschmer, 1982) لقياس القدرة القرائية للأطفال الصم، وقـد كـان متوسط قراءتهـم كطفل عمره سبعـة سنوات.

ومن الجدير بالذكر أن مستوى التحصيل الأكاديمي للصم يتأثر بعدد من العوامـل مـن أهمـها: درجة الإعاقة، ودافعية الفرد الأصم، وطريقة التدريس، ونسبة ذكاء الصم، والدعم الـذي يقدمه الوالدين، والعمر عند حدوث الإعاقة، والوضع السـمعي للوالديـن، والوضـع الاقتصـادي والإجتماعي للأسـرة (عبيد ، ٢٠٠٠).

إجراءات تعديل السلوك:

يعرف منحى تعديل السلوك بأنه: "مصطلح ذو مداول واسع يشير إلى ذلك الميـدان التـي يستمد أساليبه من البحوث المتصلة بسيكولوجية التعلم خاصة لتعديل الظروف البيئية والإجتماعية أو إعادة تنظيمها بهدف تغيير السلوك الظاهر" (Kazdin, 1978).

ويعرّفه الخطيب (١٩٩٤): على أنه ميدان يستخدم تكتيكات معينة لتحقيق أهداف محـددة وفق منهجية معينة، وهنالك تعريف شامل لعلم تعديل السلوك هو: العلم الذي يشتمل على التطبيـق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية، وتقديم أدلة تجريبية توضح مسؤولية الأسـاليب التي تم استخدامها، عن التغير الجوهري والمفيد الذي حدث في السلوك، سواء كان السلوك أكاديمي أو اجتماعي.

ويعتبر الاقتصاد الرمزي (Token Economy) أحد البرامج العلاجية في تعديل السـلوك وهو مصطلح عام يعتمد على تقنيات التعزيز، ويشير إلى مجموعة الطرق والأساليب المسـتخدمة في تعديل السلوك، والتي تشمل على توظيف المعززات الرمزية (Token Reinforcers) لتحقيـق أهداف علاجية منشودة (الخطيب، ١٩٩٢) والمعززات الرمزية هذه هي قطع أو أقراص بلاسـتيكية ومعدنية وقد تكون بطاقات ورقية لا تساوي شيئاً بذاتها بل يرمز كل منها إلى ثمن معين أو قيمـة مالية معينة أو نشاط محـدد (Kazdin , 1989).

وتعتبـر الفيـش (Tokens) معـززات شرطيـة، كونها أشياء تفتقر إلى خاصية التعزيـز في بداية الأمر، ولكنها تكتسب الصفة التعزيزية بعد اقترانها بالمعززات الداعمة، وتسمى معـززات

معممــة لأنها يمكــن استبدالها بمعززات مختلفة ومتنوعة، وهذه الحقيقة هي التي تعطي المعززات الرمزية قوتها وتزيد من فاعليتها. وفي الاقتصاد الرمزي قد توظف الفيش بنفس الطريقة التي تعمل بها النقود، حيث تستخدم لشراء معززات داعمة تضم مجموعة من الأطعمة أو النشاطات المحببة للفرد (Kazdin, 1989)، وأما عن مميزاتها فقد ذكر أيلون وأزريــن (Ayllon & Azrin, 1968) بأنها معززات شرطية يمكن لها أن تُقدم علاقة كمية أو عددية لمقدار التعزيز، وأنها قابلة للتحويل، ويمكن أن تكون في حيازة الفرد حتى لو كان الفرد بعيداً عنها في حالة كسـبها ، ومـن مميزاتها كذلك عدم وجود حد أعلى لعدد الفيش التي يمكن أن يمتلكها الفرد، وهــذه تعطـي قـوة تطبيقية واسعة، ويستطيع الفرد المحافظة على استمرارية تمثيلها للمعزز الأولــي لحيـن موعـد صرفها، لأنها تكون صلبة وقوية. وتعتبر كذلك أداة سهلة في معاييرها، وخصائصـها الفيزيائيـة، والتقنية، ولا تتأثر بالحرارة، أو الصوت، أو الضوء.

ويقترح عدد من الباحثين مثل أيلون وازرين (Ayllon & Azrin , 1968) أن يتم استبدال الرمز بكمية كبيرة نسبياً من المعززات الداعمة في بداية التطبيق، حتى يتم إثـارة دافعيـة الفـرد وتحقيق شعور لديه بالإنجاز، وبعد ذلك يتم اللجوء إلى زيادة ثمن المعزز الداعم وخفض القيمـة الشرائية للمعزز الرمزي، ويتم استبدالها بشكل متكرر في البداية ومن ثم تأجيلها بشـكل تدريجـي أكثر فأكثر؛ حتى يتمكن المعالج في النهاية من الانتقال من التعزيز الرمزي إلى التعزيز الإجتماعي ومن التعزيز المستمر لاكتساب السلوك إلى التعزيز المتقطع للمحافظة على هذا السلوك.

لقد استخدمت برامج التعزيز الرمزي من قبل العديد من الباحثين والمعالجين النفسين ولمختلف المشاكل وأماكن العلاج. فقد يستخدم على نحو فاعل، في الغرف الصفية، والمستشـفيات العقليـة وأماكن العمل، والسجون، وفي البيت، والعمل في مؤسسات رعاية المسنين، ومع المرضـى فـي المستشفيات العامة، والأطفال غير العاديين (Mikulas & William Martin & Pear 1983; 1978).

أشـار كازدين (Kazdin, 1977) إلـى أن استخدام الرمـوز(الفيـش) داخـل غرفـة الصـف أدى إلى تحسيـن السلـوك الصـفي والتحصيل، حيث أن المعززات الرمزيـة التـي طبقت على طلبة المرحلة الابتدائية والثانوية ساهمت في تحسين أداء الطلبة داخل الصفـوف فـي مهارات القراءة والكتابة والإنشاء والحساب.

كما إن استخدامها لتطوير المهارات الإجتماعية المناسبة لا يقل أهميـة عـن اسـتخدامها لتطوير المهارات التعليمية، فقد استخـدم فـيلبـس وفـيلـبس(Phillips & Phillips ,1968) برنامج الاقتصاد الرمزي لزيادة معدل مجموعة من السلوكات والمهارات الإجتماعية: مثل سـلوك العناية بالذات والمهارات الأكاديمية، لفئة الأحداث الجـانحين. وأشـار كـل مـن: فـيلبـس وفـيلـبس وولــف وفـكسـن (Phillips& Phillips&Wolf& Feksen, 1971) إلـى أن

البرامج التي استخدموها مع ثمانية من الأطفال الجانحين ، أدت إلى نتائج إيجابية كبيرة، وتعلم مجموعة من السلوكات الإجتماعية والمهنية المختلفة.

و ظهرت فعالية المعززات الرمزية، أيضا في الحد من السلوك اللاجتماعي داخل غرفة الصف، حيث استخدمه أوليري وتيرسني (Oleary,K&Tercnee,w,1965) لتعديل بعض من السلوكات الصفية غير المقبولة، لدى مجموعة من طلبة المرحلة الابتدائية، مضطربين سلوكيا ويعانون من مشاكل أكاديمية. وظهرت الفعالية كذلك في الحد من بعض السلوكات غير المرغوبة مثل: العدوان، وسلوك الفوضى ، ومضغ العلكة، والبكاء، وعدم الاستئذان داخل غرفة الصف.

وقد حدد أولمر (Ulmer, 1976) ثلاثة أهداف يحققها برنامج الاقتصاد الرمزي في علاج السلوك الإجتماعي:

١ـ يتيح البرنامج المجال للتركيز على المشكلة الأساسية التي سببت عزل الفرد عن مجتمعه وتقليص تواجد هذه المشكلة تدريجيا حتى تزول نهائيا ويصبح الفرد اكثر قبولا في مجتمعه.

٢ ـ يمكن للبرنامج أن يستخدم مع سلوكات اجتماعية متعددة، كبناء علاقات اجتماعية بين الأفراد وضبط الذات وإقامة علاقات شخصية في مجتمعات مختلفة ولأعمار متنوعة.

٣ـ يؤدي البرنامج إلى نتائج سريعة وفعالة حيث يكتسب الفرد المهارات الإجتماعية بسرعة وتدوم لفترة طويلة أكثر من البرامج التأهيلية التقليدية.

وببساطة يمكن القول بان برنامج الاقتصاد الرمزي يتميز بمجموعة من الإيجابيات:

١. أنه فعال في تطوير السلوكات على مستوى عال من الأداء .
٢. يعد أقل المعززات إشباعا الأمر الذي يجعلها تحتفظ بفاعليتها في السيطرة على السلوك.
٣. يعد معززا منفردا للأفراد الذين لديهم خيارات مختلفة من التعزيزات المساندة (Kazdin,1989).
٤. تشجع الأفراد على تأجيل إشباع دوافعهم واستبدالها بأشياء أخرى معززة في أوقات محددة في المستقبل .
٥. يعمل البرنامج على تجسير الوقت بين السلوك المرغوب وتوزيع المعززات الداعمة ويمكن للفيش أن تحدد قيمتها وأهميتها بأهمية السلوك (عدس، ١٩٩٨). وعلى الرغم من الإيجابيات الكبيرة التي حققها الاقتصاد الرمزي إلا أن هنالك العديد من السلبيات منها:

١. قد يصبح البرنامج غاية بحد ذاته والأصل أن البرنامج وسيلة وليس غاية.
٢. إن موازنة وصرف المعززات الرمزية قد يستغرقان وقتا طويلا، الأمر الذي قد يؤثر سلبيا على النشاطات الأخرى الموكل بها المعلم أو المعالج والشعور بالإحباط والتعب .
٣. أن بعض المعززات الرمزية مثل النقود قد تولد التنافس والمشاجرة بين الأطفال أو ممكن فقدانها و سرقتها (الخطيب، ١٩٩٤).

أما الإجراءات الأخرى لتعديل السلوك، التي استخدمت مع فئة الإعاقة السمعية لزيادة ممارسة السلوك الإجتماعي، تقنيات التعزيز غير تلك البرامج التي استخدمت التعزيز الرمزي،كالتعزيز الاجتماعي والتلقين ونمذجة المعلم، ففي دراسة ميرا (Mira,1972) التي وردت في كتاب أكلوزين وسلديك (Aglozzin & Ysseldyke, 1990)، التي هدفت إلى ضبط المشاكل السلوكية لأطفال الإعاقة السمعية، وذلك باستخدام تقنيات التعزيز الإجتماعي.

كذلك قام كل من بينت وكلينتون(Benneti,D&Clinton,W,1975) باستخدام التعزيز الإجتماعي والمحاكاة "Imitation" لتطوير اللغة لطفلة،كانت إعاقتها السمعية شديدة، وتمّ كذلك استخدام إجراء النمذجة مع فتاتين من ذوي الإعاقة السمعية لتطوير لفظ مخارج الأصوات لديهن. واستخدم كل من هولاند وكرايغ (Holland&kraig,1970) التعزيز الاجتماعي لزيادة ممارسة مهارات الاتصال بين أطفال الصم، ومعالجة مشاكل الانتباه البصري، في دراستهم المشار إليها في كتاب أكلوزين وسلديك (Ysseldy & Aglozzine, 1990).

وقد أشار كل من أنيتا وكريمر(Anita & Kreimeyer,1987) إلى فعالية إجراءات النمذجة بالمشاركة مع المعلم، والتلقين لسلوكات محددة والتي تحدث خلال اللعب الحر، حيث طُبّقت تلك الإجراءات على سبعة أطفال معاقين سمعيا، لتعليمهم نماذج من المهارات الإجتماعية ، وقد تم تعميمها فيما بعد إلى ظروف البيئة الطبيعية. وفي دراسة أخرى مشابهة للدراسة السابقة لأنيتا وكرايمر (Anita & Kreimeyer, 1992) تم دمج الأفراد المعاقين سمعيا مع أفراد عاديين في جو اللعب الحر، واستخدموا إجراءات علاجية شملت النمذجة بالمشاركة مع المعلم وإجراء التلقين،وقد تم تشجيعهم على إقامة علاقات اجتماعية فيما بينهم، وفي نهاية البرنامج استطاع الأفراد تعلم السلوكات المستهدفة التي تمثلت في: المشاركات الإجتماعية وتقبل الآخرين وتبادل التحية والمبادرة لتقديم المساعدات. ومما سبق يتضح لنا فعالية إجراءات تعديل السلوك في زيادة ممارسة السلوك الإجتماعي عند أطفال الإعاقة السمعية، إلا أن تلك الإجراءات لا تستخدم الاقتصاد الرمزي لزيادة ممارسة السلوك الإجتماعي مع هذه الفئة.

برنامج تكلفة الاستجابة: (Response-cost)

هذا البرنامج يقوم على إزالة معزز معين من المعززات التي يمتلكها الفرد، عند حدوث السلوك غير المرغوب فيه للحد من تكراره، حيث يعتبر هذا البرنامج أحد إجراءات العقاب الشائعة، وهو ببساطة يعني أن ممارسة السلوك غير المقبول يكلف الفرد الذي قام به ثمناً ما يتمثل في فقدانه لكمية معينة من المعززات التي بحوزته، وفي العادة يطبق هذا البرنامج كجزء من برنامج شامل لتعديل السلوك.

وقد استخدم هذا البرنامج في الحد من السلوك اللاإجتماعي، كالصراخ داخل غرفة الصف، والسلوك غير الأكاديمي، وسلوك العدوان، كدراسة برلين ولنفسكي (Brlen&Lnfeske, 1968)

ودراسة ونكر (Wnker, 1970) المشار إليهن في (الخطيب،١٩٩٤) . كذلك أُستخدم لتخفيض السلوك الفوضوي داخل غرفة الصف، حيث أشار سوانسون (Swanson, 1979) إلى فعالية برنـامج تكلفـة الاستجابة في تقليل سلوك الفوضى، المتمثل في: الخروج من المقعد، والإزعاج والتحدث بطريقة غير مناسبة، الذي طبق على ستة أطفال غير عاديين، وقد حقق البرنامج أهدافه المقصـــودة (الخطيـب، ١٩٩٤).

كما أُستخدم في الحد من المشاكل السلوكية، مثل: الســلوك الفوضــوي الصفــي وكــلام الذهانيين، والكلام بدون طلاقة، ومشاكل الاستحمام والعناية بالذات (Kazdin, 1989).ولـم يعـثر الباحث في الأدب السابق عن استخدام تكلفة الاستجابة لتعديل سلوك المعاقين سمعياً،على الرغم مـــن استخدمه مع العاديين وفئة الإعاقات الأخرى.

وقد أجرى كل من براون ولينسك وسيجل(Broen&Lenske&Siegel,1969) دراســة استخدموا فيها برنامج تكلفة الاستجابة بهدف التخلص من التأتــأة أثنــاء النطـق، بحيـث يخســر المستهدفين بنساً واحداً كلمـــا صدرت عنهم التأتأة، حتى انخفض مستوى تكرار التأتأة لديهم.

ومــن خــلال ما سبــق يمكــن الـقــول بان برنامج تكلفة الاستجابة يتمتع بعدد من الإيجابيـــات منها:

١- انه ملائم للحد من السلوك اللاإجتماعي كونه لا يشتمل على العقاب الجسدي وذو منحى مناســب خاصة إذا استخدم مع الاقتصاد الرمزي أو برنامج التعاقد السلوكي.

٢- يتمتع بسهولة تطبيقه وفعاليته العالية في ضبط السلوك.

ومــع كل هذه الإيجابيات فإن البرنامج لا يخلو من السلبيات منها:ـــ

١: قد لا يحسن المعالج استخدامه،خاصة إذا ما خسر الفرد عدد كبير من المعززات على شكــل غرامــات، الأمر الذي يشعر الفرد بالإحبــاط وعدم الدافعية.

٢: قــد ينتــج عــن تطبيقـــه، سلوكــات عدوانية: تتمثل بالتمرد والرفض أو الاعتراض على المعالج

(Sulzer &Mayer, 1972).

وهناك طريقتان لاستخدام هذا البرنامج، هما:

<u>الطريقة الأولى</u>: يكون البرنامج جزء من برنامج شامل للاقتصاد الرمزي، حيث يعطى الفرد كميــة معينة من المعززات عند تأديته للسلوك المقبول ويفقد كمية معينة منـــها عنــد تأديتــه للسلوك غير المقبول، وذلك حسب برنامج علاجي محدد للســـلوكات المــراد تقويتــها والسلوكات المراد إضعافها أو التخلص منها (Matson & McCartney, 1985).

الطريقة الثانية: يقوم المعالج بإعطاء الفرد كمية من المعززات مسبقا، قبل البدء بالبرنامج ثم يطلب من الفرد أن يحافظ على اكبر قدر ممكن من تلك المعززات فإذا قام بالسلوك غير المقبول يفقد كمية معينة من تلك المعززات التي تم تحديدها قبل البدء بتطبيق الإجراء (Kazdin, 1989).

أهمية الدراسة ومبرراتها :

يشير عدد من الباحثين إلى أن الإعاقات بشكل عام تؤثر وبشكل بالغ على النمو الإجتماعي، نتيجة لتأثير الإعاقة على عملية التواصل بين الأفراد المعوقين أنفسهم من جهة وبين المعوقين والعاديين من جهة أخرى؛ وذلك لأسباب كثيرة منها: ردود الأفعال والاتجاهات غير الواقعية نحوهم، وتفاعلاتهم الإجتماعية المحدودة وتمركزهم حول الذات، وعدم الميل نحو الاختلاط. لذلك يجد الدارس أن أطفال فئة الإعاقة السمعية يفتقرون للسلوك الإجتماعي في تفاعلاتيم مع أقرانهم ومعلميهم داخل غرفة الصف، الأمر الذي يهيئ الفرصة للسلوكات اللااجتماعية بالظهور. وإذا نظرنا إلى الصمم كمشكلة فهو لا يتعدى في كونه مشكلة الاتصال فقط، فلا يوجد هنالك اختلاف فطري بين المعاقين سمعيا والعاديين باستثناء الاتصال الاستقبالي التعبيري، وأن الصم لديهم حاجات اجتماعية مثل غيرهم، فهم يتفاعلون مع أقرانهم في البرامج الأكاديمية، بحيث ينجح في المشاركة بالنشاطات المدرسية وهم يستمتعون بالخبرات العادية، فنجدهم يقفون في الساحات ويتبادلون الأحاديث والأفكار.

لذا تأتي هذه الدراسة للكشف عن فاعلية البرامج السلوكية،في تطوير السلوكات الإجتماعية، حيث أن نمو السلوك الإجتماعي يرتبط بصورة حتمية باكتساب الطالب للمهارات الأكاديمية ،ومهارات ضبط الذات، والمهارات الشخصية. فالسلوك غير المناسب يحد من فرص النجاح للطفل في المدرسة ؛مما يبرر ضرورة الاهتمام بالطلبة الذين يتصرفون بطرق غير مناسبة في الصفوف، وبالأخص فئة الإعاقة السمعية، حيث أنهم يفتقرون إلى مهارات اجتماعية معينة بسبب عدم كفايتهم، مما يترتب عليه إظهارهم سلوكا مشوشا يتطلب التوجيه الفعال أو العلاج. وتكمن أهمية الدراسة كونها تأخذ المنحى الوقائي في رسم الخطط الوقائية والمنحنى العلاجي للسيطرة على السلوك الإجتماعي، ومساعدة الطالب المعاق سمعيا على إكتساب السلوك الإجتماعي والمحافظة عليه، والتخلص من السلوك غير الإجتماعي.

مشكلة الدراسة وأهدافها :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج الاقتصاد الرمزي في تطوير السلوك الإجتماعي والذي يضم السلوكات الثلاثة التالية : المهارات الشخصية ومهارات ضبط الذات والمهارات الأكاديمية وتهدف كذلك للكشف عن فاعلية برنامج تكلفة الاستجابة في خفض السلوك

اللااجتماعي، الذي يضم السلوكات الثلاثة التالية: سرعة الغضب والسلوك العدواني وسلوك الفوضى (كثرة الطلبات) عند الأطفال المعاقين سمعيا في مدرسة الأمل للصم في محافظة الكرك.

وبالتحديد فإن الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى فاعلية برنامج الاقتصاد الرمزي في تطوير وزيادة السلوك الإجتماعي المتمثل بالمهارات الشخصية ومهارات ضبط الذات والمهارات الأكاديمية،عند الأطفال المعاقين سمعيا.

٢- ما مدى فاعلية برنامج تكلفة الاستجابة في خفض السلوك اللااجتماعي المتمثل بالسلوكات التالية: سرعة الغضب، السلوك العدواني، وسلوك الفوضى وكثرة الطلبات،عند الأطفال المعاقين سمعيا.

٣- هل تختلف فعالية برنامج الاقتصاد الرمزي في زيادة ممارسة السلوك الإجتماعي عند الأطفال المعاقين سمعيا،باختلاف جنسهم(ذكور،إناث).

٤- هل تختلف فعالية برنامج تكلفة الاستجابة في خفض السلوك اللاإجتماعي عند الأطفال المعاقين سمعياً،باختلاف جنسهم (ذكور،إناث) .

حدود الدراسة:

١-اقتصرت هذه الدراسة على مجتمع مدرسة الأمل للصم في محافظة الكرك ، وبذلك فإن نتائج هذه الدراسة قابلة للتعميم على مجتمع الدراسة أو المجتمعات الأخرى المشابهة .

٢- اقتصرت الدراسة على الأطفال المعاقين سمعيا من ذوي الصمم التام وضعاف السمع، ممن تراوحت أعمارهم من (٦-١٧) سنة ، وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة صالحة للتعميم على الأطفال من ذوي الصمم التام وضعاف السمع ومن نفس مجموعة أفراد المرحلة العمرية التي ينتمي إليها أفراد عينة الدراسة في المجتمعات الأخرى المشابهة.

٣- اقتصرت فترة مراقبة سلوكات الأطفال المعاقين سمعيا ــ (المهارات الشخصية، ضبط الذات، المهارات الأكاديمية، سرعة الغضب، السلوك العدواني، سلوك الفوضى وكثرة الطلبات) ــ على ساعتين يوميا، من الساعة (٨:٣٠ ــ ١٠:٣٠) خلال مراحل الدراسة التجريبية .

٤- تمت عملية مراقبة السلوك وتسجيل تكرار حدوثه بغض النظر عن طبيعة المادة التدريسية لذوي الإعاقة السمعية، حيث تم الاعتماد على طبيعة الموقف الصفي الذي يحدث فيه السلوك.

التعريفات الإجرائية :

- السلوك الإجتماعي المدرسي (Social School behavior) :

السلوك الذي يقوم به أطفال ذوي الإعاقة السمعية في الصف والذي يتم قياسه عن طريق مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة المستخدم في هذه الدراسة، ومن هذه السلوكات مهارات ضبط الذات والمهارات الشخصية والمهارات الأكاديمية والتي يحدد فقراتها المقياس بالحصول على الدرجات أبداً وأحياناً ويتم استبعاد الفقرات التي يحصل عليها الطالب بالدرجة ٥ (دائماً).

- المهارات الشخصية (Interperson Skills):

مجموعة المهارات التي تم تحديدها إجرائياً، بناء على تصحيح فقرات المقياس، وتشمل:مشاركة الطلبة الآخرين في الأنشطة الصفية ، دعوة الطلبة الآخرين المشاركة في النشاطات، يبحث عنه الرفاق في المشاركات الصفية، تقديم المساعدة للطلبة الآخرين، التفاعل مع نوعيات مختلفة من الطلبة بشكل مقبول.

- مهارات ضبط الذات (Self-Management Skills)

مجموعة المهارات التي تم تحديدها إجرائياً، بناء على تصحيح فقرات المقياس، وتشمل: إظهار الهدوء عند التعرض للمشاكل الصفية، والخروج من المقعد إلى السبورة بإذن المعلم، تقبل إجابات الطلبة الآخرين، ضبط الأعصاب عند الغضب، إظهار التعاون مع الآخرين.

- المهارات الأكاديمية (Academic-Skills)

مجموعة المهارات التي تم تحديدها إجرائياً، بناء على تصحيح فقرات المقياس، وتشمل: إكمال العمل الفردي المطلوب في غرفة الصف وبدون حث من المعلم، طلب التوضيحات بطريقة مناسبة، الاعتماد على النفس في حل الواجبات الصفية، الإصغاء وتنفيذ توجيهات المعلم، إنهاء النشاط الصفى المطلوب في الوقت المحدد.

- السلوك اللاإجتماعي (Anti-social Behavior) :

السلوك الذي يقوم به الأطفال المعاقين سمعياً في الصف، الذي يتم قياسه عن طريق تطبيق الصورة (ب) من المقياس المستخدم في هذه الدراسة و يتمثل في: سلوك الفوضى وكثرة الطلبات والسلوك العدواني وسرعة الغضب، حيث يحدد فقراتها إجرائيا المقياس المستخدم ،بالحصول على الدرجات دائماً وأحياناً ويتم استبعاد الفقرات التي يحصل عليها الطالب بأبداً.

• سرعة الغضب (Hostile-irritable)

مجموعة المهارات التي تم تحديدها إجرائياً، بناء على تصحيح فقرات المقياس، وتشمل:إهانة الرفاق ، رفض المشاركة في النشاطات الصفية، إظهار الوقاحة وعدم احترام الزملاء، عدم مراعاة حاجات ومشاعر الطلبة الآخرين، الشجار مع الرفاق واستخدام الحركات المخلة بالأدب.

• السلوك العدواني(Ant-Social Aggressive)

مجموعة المهارات التي تم تحديدها إجرائياً، بناء على تصحيح فقرات المقياس، وتشمل: أخذ ممتلكات الزملاء الآخرين دون إذن، الاعتداء على الطلبة الآخرين جسديا، الغش في الدراسة واللعب، تخريب وإتلاف ممتلكات المدرسة، تحدي المعلم أو العاملين في المدرسة.

• سلوك الفوضى وكثرة الطلبات (Demanding - Disruptive)

مجموعة المهارات التي تم تحديدها إجرائياً، بناء على تصحيح فقرات المقياس، وتشمل: طلب المساعدة من الطلبة الآخرين في حل الواجبات المدرسية، تعطيل النشاطات والمواقف الصفية التي يجريها المعلم، الخروج من الصف بشكل مستمر بقصد الهروب من الموقف الصفي، إزعاج الطلبة الآخرين في الطلبات غير الضرورية، والإلحاح في جذب الانتباه.

• الإعاقة السمعية (Hearing impairment):

الإعاقة السمعية تشمل كل من: الصمم الكلي، والجزئي التي لم تفقد حاسة السمع وظائفها بالكامل. ولغايات هذه الدراسة فإنها تشمل كل من صنف في مدرسة الأمل للصم كحالة إعاقة سمعية.

• الاقتصاد الرمزي (Token Economy):

برنامج الاقتصاد الرمزي هو عبارة عن برنامج تعزيز تستخدم فيه رموز (فيش) ذات أشكال متنوعة: دوائر ومثلثات ومربعات، ملونة (أحمر، أخضر، أصفر) تعطى للأطفال عند قيامهم بسلوكات تشير إلى السلوك الإجتماعي (المتمثل بالمهارات الشخصية والأكاديمية وضبط الذات)، ومن ثم تستبدل بمعززات داعمة وذات قيمة للطفل، تم وضعها في قائمة المعززات، كما أنها جذابة وسهلة الحمل، وتعمل على تجسير الوقت الذي يدفع بالطفل إلى ممارسة السلوك المرغوب وبين الوقت الذي يستلم فيه المعززات الداعمة .

• تكلفة الاستجابة (Response Cost) :

الإجراء السلوكي الذي يشتمل على فقدان الفرد لجزء من المعززات التي لديه والتي هي لغايات هذه الدراسة عبارة عن فيش ذات أشكال دائرية ومثلثات ومربعات ملونة نتيجة ممارسة سلوكات غير اجتماعية تتمثل في السلوك العدواني وسرعة الغضب وسلوك الفوضى.

- **لوحات التعليمات:**

تمثلت باللوحات ذات الألوان الأزرق والأحمر والأبيض،والتي بلغ عددها أثنتا عشرة لوحة موزعة على أربعة صفوف يتواجد فيها أفراد الدراسة بحيث يعلق في الصف الواحد ثلاث لوحـــات مختلفــة الألوان، ومرتبة كما يلي: - كما يتضح من ملحق رقم ٧و٨.

١. الزرقاء وقد وضع عليها السلوك الإجتماعي.
٢. الحمراء وقد وضع عليها السلوك اللاإجتماعي.
٣. البيضاء وقد وضع عليها تعليمات الصرف واستبدال الفيش.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

ظهرت التطبيقات الواسعة لبرنامج الاقتصاد الرمزي وتكلفة الاستجابة والتقنيات الأخرى منذ زمن الستينات من هذا القرن . وهنالك العديد من الدراسات التي أجريت بهدف تشكيل السلوك الإجتماعي، والحد من السلوك اللاجتماعي على مستوى الإعاقة السمعية، وذوي الإعاقات الأخرى والعاديين. وسيتم استعراض الدراسات السابقة على النحو التالي:

أولا : الدراسات التي استخدمت الاقتصاد الرمزي عند الأطفال المعاقين سمعيا والعاديين، بهدف زيادة السلوك الإجتماعي والتدريب على المهارات الإجتماعية ومنها:

دراسة بارتون واوسبورن (Barton & Osborne,1 978) التي هدفت إلى تعليم الأطفال المعاقين سمعيا على المهارات الإجتماعية خلال اللعب الحر، وقد تم قياس مستوى ممارسة تلك المهارات الإجتماعية في مرحلة الخط القاعدي التي استمرت أسبوعين، وبعد ذلك مرحلة المعالجة التي شملت إجراءات تعديل السلوك مثل التلقين، وتمذجة المعلم ، وتقديم التعزيز الرمزي عند ممارسة المهارة الاجتماعية بالشكل المطلوب، واستمرت لمدة ثلاثة أسابيع، ثم فترة المتابعة لمدة أسبوعين، واشتملت العينة على ستة أطفال في مدرسة لتعليم الصم بأمريكا، تعلم بطريقة الاتصال الشفاهي كان متوسط أعمارهم ست سنوات، وقد أشارت النتائج إلى تحسن مستوى ممارسة المهارات الإجتماعية عند الأطفال الستة نتيجة المعالجة.

وقام وهبة (١٩٨٠) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على المهارات الإجتماعية، باستخدام برنامج التعزيز الرمزي؛ وتم تحديد أفراد العينة بتطبيق مقياس النضج الإجتماعي لفايلند (Fealend)، ولمعرفة أثر البرنامج العلاجي، على مستوى ممارسة المهارات الإجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا في القاهرة، تم تطبيق المقياس مرة أخرى بعد المعالجة، وكانت نتيجة هذه الدراسة زيادة في مستوى ممارسة المهارات الإجتماعية، وبالتحديد زيادة في مستوى الاستقلالية للأطفال بعد تدريبهم على تلك المهارات الإجتماعية وتعزيز محاولاتهم الناجحة.

وفي دراسة بلاك و كازدين (Bllack &Kazdin,1982) تم استخدام برنامج التعزيز الرمزي، لتطوير سلوكات صفية اجتماعية مناسبة مثل: إتباع التعليمات، والتعاون مع الآخرين، والمثابرة وإنجاز المهمات، حيث عمل المعلمون على تعزيز السلوكات المطلوبة من خلال برنامج الاقتصاد الرمزي واستبدال الفيش التي يحصل عليها الفرد ، نتيجة ممارسة تلك السلوكات ، بمعززات داعمة مثل: مشاهدة فيلم قصير، أو القيام برحلة إلى منتزه قريب أو المشاركة في رقصة معينة.أو اللعب بالألعاب البلاستيكية أو المشاركة بالنشاطات الخاصة. وأجريت الدراسة على أطفال عاديين، تراوحت أعمارهم من (٣-٦) سنوات في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت النتائج إلى

زيادة ممارسة السلوكات الإجتماعية من ٢٠% في مرحلة الخط القاعدي إلى ٦٥% في مرحلة تطبيق البرنامج.

أما دراسة فلامان ومكلين (Flaman & Mclauglin, 1986) فقد بينت أثر التعزيز الرمزي في دقة الأداء الحسابي والسلوك الإجتماعي، لدى خمسة من الطلبة الذكور،كانت أعمارهم خمسة عشر سنة مقصرين أكاديميا في إحدى المدارس العالية في نيويورك. وقد تم تعزيز الطلبة عن طريق إعطائهم نقاط حسب دقة الإنجاز للواجب الحسابي، وممارسة السلوك الإجتماعي المناسب، وأشارت النتائج إلى زيادة دقة إنجاز الواجب الحسابي، مقارنة مع مرحلة الخط القاعدي، حيث كان معدل الإجابات الصحيحة في واجب الرياضيات في مرحلة الخط القاعدي ١٥% وتزايدت إلى ٧٥% في مرحلة تطبيق البرنامج، كما قلت السلوكات اللفظية غير المناسبة ، وحصلت زيادة في ممارسة السلوك الأكاديمي و الاجتماعي المناسب.

وفي دراسة أنيتا وكريمر (Anita & Kreimeyer, 1987) والتي هدفت إلى زيادة معدل التفاعل الإجتماعي أثناء وقت اللعب الحر، باستخدام إجراء التلقين ونمذجة المعلم والتعزيز لتدريب الأطفال على القيام بالسلوكات المستهدفة، وتكونت عينة الدراسة من تسعة أطفال متوسط أعمارهم كانت (٣ ــ ٤) سنوات من الذين يتعلمون بطريقة الاتصال الشفاهي والإشارة، في إحدى رياض الأطفال بمدينة لوس أنجلوس، وكانت عملية مراقبة السلوك وتسجيل تكراراته تتم عندما يمارس الطفل المهارة الاجتماعية المحددة وهي مشاركة الآخرين في اللعب، والتفاعل مع الآخرين بعد ملاحظة المعلم (النمذجة بالمشاركة) كان معدل تكرار حدوث التفاعل منخفض في مرحلة الخط القاعدي ،أما في مرحلة العلاج زادت التفاعلات الإجتماعية و المشاركات الإيجابية لكافة أفراد الدراسة.

وفي دراسة تيسنير (Tessnear,1987) التي هدفت إلى تدريب الأطفال المعاقين سمعيا والبالغ عددهم عشرة أطفال تراوحت أعمارهم (٦-١٢) سنة على مهارات ضبط الذات وإدارة الذات في إحدى مراكز الإعاقة السمعية من ولاية كارولينا الشمالية في الولايات المتحدة الأمريكية، تم تقديم التعزيز الرمزي قبل البدء بتدريبهم على مهارات ضبط الذات لمعرفة أثر تقديم التعزيز الرمزي قبل التدريب، وكان يتم تقديم التعزيز عند ممارسة الطفل للمهارة المطلوبة، وتمت مقارنة أدائهم بعد التدريب بأداء الأطفال العاديين على مقياس ضبط الذات (Matching Familiar Figures Test, MFF20) الذي تم استخدامه من قبل المعلمين. في حين لم يتم تقديم التعزيز القبلي للأطفال العاديين، على فرض مفاده أن أطفال ذوي الإعاقة السمعية يلاحظون الأحداث التي تقع أمامهم بشكل عشوائي ومشوش ، فيستعمل معهم التعزيز الرمزي قبل البدء بتدريبهم على مهارات ضبط الذات ليحقق فائدة أكثر، وكانت تتم عملية المقارنة بطريقة المزاوجة بين كل طفل من مجموعة ذوي الإعاقة السمعية والطفل العادي السمع على مقياس ضبط الذات بمعدل

مرة واحدة في الشهر. وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية أسلوب التعزيز الرمزي القبلي في التدريب على مهارات ضبط الذات ، للأطفال المعاقين سمعيا مقارنة مع العاديين.

أما عن استخدام الكمبيوتر لتدريب الأطفال المعاقين سمعيا على المهارات الإجتماعية واستخدام التعزيز الرمزي، قام ويزيل وبارليف (Weisel&Barlev,1993) من جامعة تل أبيب بتدريب الأطفال المعاقين سمعيا، على المهارات الإجتماعية باستخدام الكمبيوتر، وتعزيز الاستجابات الصحيحة من خلال النقاط التي يحصل عليها أفراد الدراسة. وقد تم عرض ثلاث حالات اجتماعية، تتعلق الأولى بالمهارات الإجتماعية من البيئة المدرسية، والثانية من البيئة الأسرية، والثالثة تتعلق بالمهارات الإجتماعية من بيئة العمل، وتمثل كل حالة ثماني مجموعات من السيناريوهات الإجتماعية والسيناريو الواحد يمثل مشهد من المشكلات الإجتماعية المتباينة مثل: مضايقة الأقران والمشاكل مع المعلم، والمشاكل مع المسؤولين.

تم الطلب من أفراد الدراسة في بداية البرنامج بالحكم على الحالة من خلال وضع عدد من النقاط التي تصف حالات المشكلة. فمثلا كان يتم عرض الحالة أمام المفحوص: " أن طالب ما يضحك على طالب آخر لأنه يدرس في صف خاص لذوي الإعاقة السمعية " ثم يظهر السؤال التالي مباشرة على شاشة الكمبيوتر، " ماذا ستفعل لو كنت مكانه؟ " ويطلب منه اختيار أحد البدائل الأربعة وبالتالي تكون الإجابة إما صحيحة أو خاطئة، وبناء على ذلك يكسب نقاط أو يخسرها، ويتم تجميع هذه النقاط في نهاية المشهد، وتستبدل بمعززات داعمة فيما بعد، وكان يتم تطبيق البرنامج التدريبي مرتين في الأسبوع بواقع (٣٠) درسا مدة كل درس (٤٠) دقيقة، وبعد التدريب على المهارات الإجتماعية تم إجراء اختبار بعدي على مقياس السلوك العدواني لمارغريت (Margarit,1985) وإستبانة تقدير المعلم لملاحظة التغيير في سلوك الطلبة الإجتماعي، و قد تم إستخدام مقياس حل مشكلات التفاعل الإجتماعي لشيري و سبيفاك(Shure&Spivak,1974).اشتملت العينة على ثلاثة أفراد معاقين سمعيا أعمارهم على التوالي (١٣، ١٣، ٢١) سنة، وأشارت النتائج إلى تغير في سلوك الطلبة الإجتماعي وتطوير مهاراتهم الإجتماعية وانخفاض معدل سلوكهم العدواني بعد التدريب، وأبدوا رغبة شديدة لمناقشة المعلم حول مشاكلهم الإجتماعية، وأظهروا استجابات إيجابية على مقياس حل مشكلات التفاعلات الإجتماعية، ونقص في التفاعلات السلبية وتطوير إستراتيجية اتخاذ القرارات للتفاعلات الإجتماعية وطرح الحلول والبدائل للمشكلات الإجتماعية، وهذا كله إشارة لفاعلية استخدام الكمبيوتر والتعزيز الرمزي لتطوير المهارات الإجتماعية .

ودراسة ريسينج ويف (Rasing &Eef,1993) التي كشفت عن فعالية التعليمات، والتعزيز التفاضلي للسلوك الإجتماعي والتصحيح الزائد للسلوك اللاإجتماعي، والتعزيز الرمزي، في تطوير عدد من السلوكات الإجتماعية مثل: إلقاء التحية، وإنتظار الدور في الطابور،

والتفاعلات الإجتماعية اللحظية، وتقديم المساعدة لدى عشرين من الأطفال المعاقين إعاقة سمعية شديدة، تراوحت أعمارهم ما بين (٧-١٣) سنة في كاليفورنيا. أشارت النتائج إلى زيادة ممارسة السلوكات الإجتماعية لديهم.

وفي دراسة دوكارم و هولبورن (Ducharme,E&Holborn,,W,1997) التي هدفت إلى تطوير المهارات الإجتماعية لخمسة أطفال معاقين سمعيا من مرحلة ما قبل المدرسة في أمريكا ، وقد تم دمجهم مع خمسة أفراد آخرين من نفس درجة الإعاقة، حتى يتسنى للملاحظين التعرف على المشكلة خلال حدوثها في البيئة الطبيعية وتسجيل تكراراتها ، ثم طلب منهم اللعب وتبادل الألعاب المختلفة مع بعضهم البعض، وكان يتم تعزيز الطفل عندما يمارس المهارة الإجتماعية المطلوبة عن طريق إعطائه فيشة لكل مهارة يقوم بها بالشكل المطلوب ، وقد تم استبدال الفيش بمعززات داعمة محببة له، واستمرت فترة الخط القاعدي لمدة أسبوعين بمعدل ساعة يوميا، حيث تم رصد تكرار سلوك مهارات الاتصال والتفاعلات الإجتماعية بين الطلبة، ثم مرحلة العلاج التي استمرت لمدة أربعة أسابيع بمعدل ساعة يوميا، ومرحلة المتابعة التي استمرت لمدة أسبوعين بمعدل ساعة يوميا. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال قد اكتسبوا تلك المهارات وأرتفع معدل التفاعلات الإجتماعية لديهم، من ٤٠% في مرحلة الخط القاعدي إلى ٨٠% في مرحلة العلاج وإلى ٧٥% في مرحلة المتابعة.

<u>ثانيا : الدراسات التي بحثت في الحد من السلوك اللاإجتماعي،عند العاديين وذوي الإعاقات الأخرى ومنها:-</u>

دراسة فوكليش و هيك (Vukelich,R & Hake,F ,1971) التي هدفت إلى خفض مستوى ممارسة السلوك العدواني عند المعاقين إعاقة العقلية الشديدة والمقيمين في أحد مراكز الإعاقة العقلية في أمريكا، باستخدام التعزيز الإيجابي للسلوك الجيد والحرمان للسلوك اللاجتماعي (برنامج تكلفة الاستجابة كجزء من برنامج شامل) وعقدت جلسات العلاج في جناح يقيم فيه ٣٢ نزيلا تتراوح أعمارهم من (١٨ -٦٥) سنة. وأشارت النتائج إلى أن سلوكات الخنق، والاهتمام الزائد، والأنانية، والشد، قد انخفضت بفعل التعزيز الإيجابي والحرمان من التعزيز للسلوك غير المناسب بنسبة كبيرة جدا.

وأستخدم كل من: كون وروبرت وسكانديل وفينسينت (Coon&Robert&Escandell&Vincent , 1976) برنامج التعزيز الرمزي لتطوير مهارات التفاعل الإجتماعي والحد من السلوك اللاجتماعي، وقد تم تحديد سبع سلوكات فرعية من السلوكات الإجتماعية ، والممارسات الأكاديمية المناسبة، وسبع سلوكات فرعية أخرى من السلوكات اللاجتماعية التي تحدث في البيئة الصفية. وتكونت العينة من خمسة أطفال ، تراوحت أعمارهم ما

بين السادسة والحادية عشرة في إحدى مدارس مدينة لوس أنجلوس، وقد أشارت النتائج إلى حدوث تغيرات مهمة في سلوك الطلاب؛ نتيجة للتعزيز الرمزي، كما زادت الممارسات الإيجابية في التعاون الأكاديمي للطالب مع أقرانه ومعلميه، وزاد مستوى التفاعلات العامة بين الطلبة نتيجة المعالجة.

وفي دراسة حواشين (١٩٨٥) التي هدفت إلى تعديل السلوك العدواني، وذلك باستخدام برنامج التعزيز الرمزي والعزل الذي تم تطبيقه على عينة تكونت من (٩٠) طالبا من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة عمان، تراوحت أعمارهم من (٦-١٢) سنة، تم إختيارهم بعد تطبيق مقياس الجمعية الأمريكية للسلوك التكيفي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين ، سميت الأولى مجموعة الاقتصاد الرمزي، والثانية مجموعة العزل، ومجموعة ثالثة ضابطة، وتم استخدام تحليل التباين الثنائي ، كما تم حساب المتوسطات للمفحوصين وطبق اختبار نيومان كولز لفحص الفروق بين هذه المتوسطات، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي التجريب (التعزيز الرمزي والعزل) والمجموعة الضابطة،لصالح المجموعات التجريبية، من حيث خفض معدل تكرار السلوك العدواني في مرحلة العلاج والمتابعة، وبعد تطبيق اختبار نيومان كولز للمقارنة بين المتوسطات بعد العلاج والمتابعة ، فكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وكانت نسبة عدد الطلبة الذين توقفوا عن ممارسة العدوان في مجموعة التعزيز الرمزي ٣٦,٧% في العلاج و ٢٣,٣٣% في المتابعة، أما مجموعة العزل فكان النسبة ١٦,٧% بعد العلاج و ٦,٦٧% في المتابعة.

أما دراسة أبو عبيد (١٩٩١) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية لعبة السلوك الجيد – التي تعتمد على التعزيز الرمزي – في خفض السلوك اللاجتماعي الفوضوي وقد كانت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الابتدائية لمنطقة تربية عمان الأولى، والتي بلغ عدد أفراد الدراسة فيها (٤٨) طالبا من الصف الثالث الإبتدائي، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث. وقد تم تحديد أفراد الدراسة بتطبيق قائمة تقدير السلوك الفوضوي التي صممتها الباحثة، وتم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددها (٢٤ طالب وطالبة)، وقد تم تطبيق لعبة السلوك الجيد على هذه المجموعة، أما أفراد المجموعة الضابطة وعددها (٢٤ طالب وطالبة) لم يشتركوا في اللعبة. وباستخدام تحليل التباين "Ancova ".

أظهرت النتائج أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تعرضت للمعالجة، (لعبة السلوك الجيد) والمجموعة الضابطة المقابلة لها، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، من حيث خفض مستوى ممارسة السلوك اللاإجتماعي الفوضوي.

واخيرا دراسة يوسف، (١٩٩٣) التي هدفت إلى خفض بعض السلوكات غير التكيفية لدى المتخلفين عقليا باستخدام برنامج التعزيز الرمزي، وفي أحد مراكز التربية الخاصة في مدينة

عمـــان، تألفت عينة الدراسة من عشرة طلاب متخلفين عقليا نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث تراوحت أعمارهم بين [٩-١٧] سنة، وتم اختيارهم بناء على حصولهم على أعلى الدرجـات على قائمة الأنماط السلوكية غير التكيفية، التي قـام البـاحث ببنائهـا، وأشارت النتـائج إلـى أن سلوكات العدوانية و الحركة الزائدة والسلوك النمطي قد انخفض من ٧٥% في مرحلة الخط القاعدي إلى ٣٥% في مرحلة العلاج والمتابعة.

<u>ثالثا:</u> الدراسات التي هدفت تعليم ذوي الإعاقة السمعية، سلوكات أكاديمية باستخدام التعزيز الرمزي

إن السلوك الاجتماعي المدرسي حدد في هذه الدراسة، بالمهارات الأكاديمية، وكانت هنالك دراسات كثيرة استخدمت التعزيز الرمزي مع فئة الإعاقة السمعية، بهدف زيادة ممارسة السلوك الأكاديمي منها:ــ

دراسة بينيتي (Benneti ,1974) التي هدفت إلي تعليم فتاتين من ذوي الإعاقة السـمعية البسيطة النطق السليم للأصوات الاحتكاكية التالية (F,S,H) في بداية الكلمـات، وتعميمـها عنـد استخدامها في كلمات أخرى، و قد تم استخدام برنامج الاقتصاد الرمزي (الفيش)، حيث كان يطلـب من الفتيات تسمية صور مألوفة، تبدأ أسماؤها بالحروف المختارة في الدراسة، و تم تقديم التعزيـز الإجتماعي إليهن بقول الباحث لهن (جيد) بعد كل محاولة ناجحة، ثم يمنحها بعد ذلك فيشـة لكـل استجابة صحيحة، وعند حصولها على خمسة فيش كان يتم استبدالها بالحلوى وأنواع من السـكاكر الأخرى. و تم اختيار الفتاتين ضمن مشروع ماكجل (Makgel) للأطفال الصم التـابع لجامعـة ميتشغان. وأشارت نتائج الدراسة إلى الزيادة في عدد الكلمات بشكل واسع، وزادت كذلـك عـدد مرات المحاولات الناجحة، الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج العلاجي في تعليم الفتاتين نطق الكلمات والقدرة على تعميمها لمواقف أخرى.

وفي دراسة بينيت وكلينتون (Benneti & Clinton,1972) التي هدفت إلى تعليم فتـاة ذات إعاقة سمعية شديدة، استجابة كلامية مركبة، باستخدام التعزيز الرمزي، و تم تقديم التعزيز بعد قيام الفتاة باستخدام جمله بصيغة المضارع المستمر، في وصفها للصورة التي تقدم لـها، لتعطـي استجابة كلامية مركبة. وكانت الطفلة في الثالثة من العمر حيث تـم اختيارهـا ضمـن مشـروع ماكجـل (Makgel) للأطفال الصم التابع لجامعة ميتشغان. وكان مستوى الاستجابات الصحيحـة محدودة في مرحلة الخط القاعدي، حيث كان التعزيز المقدم لها لفظيا فقط من خلال قول الباحث لها جيدة للمحاولة الناجحة، ولكن في مرحلة العلاج زادت عدد المحاولات الناجحة لأنها كانت تعطـى فيشه لكل استجابة صحيحة، بالإضافة إلى الثناء عليها بقول جيد، وعند حيازتها على عشر فيش يتم استبدالها بالحلوى، وبعد أن حصلت الطفلة على ثلاثين فيشه في مرحلة العلاج، استطاعت تعميـم

استجابتها على جمل أخرى مشابهة للجملة المستخدمة في الدراسة، الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج العلاجي مع ذوي الإعاقة السمعية .

وفي دراسة مكرونولدز و ليجي (Mcreynolds & Leija, 1973) التي هدفت إلى زيادة معدل القراءة الشفهية عند الأطفال ذوي الإعاقة السمعية البسيطة، باستخدام التعزيز الرمزي، أثناء التدريب المنظم على القراءة الشفهية بواسطة جهاز صوتي يعتمد على قياس ترددات اهتزازات الصوت عند محاولة القراءة، وكان يتم منحهم النقاط عندما يصل معدل قراءتهم إلى نفس معدل المثير المهتز على شاشة الجهاز الصوتي. وكان يتم استبدال تلك النقاط بالنقود وبمعززات داعمة أخرى. وتكونت العينة من ستة أفراد – من الذين فقدوا سمعهم في إحدى مدارس الصم في أمريكا، وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع معدل القراءة الشفهية من [١,٦] مقطع في الثانية لمرحلة الخط القاعدي إلى [١,٩] مقطع في الثانية في مرحلة العلاج.

من خلال استعراض الدراسات السابقة والأدب، يمكن الإشارة إلى فاعلية برامج تعديل السلوك عامة، وبرنامج الاقتصاد الرمزي وتكلفة الاستجابة خاصة، في زيادة ممارسة السلوكات المرغوبة، أو اكتسابها سواء الاجتماعية أو الأكاديمية منها.

وتبرز فاعلية هذه البرامج في خفض مستوى ممارسة تلك السلوكات غير مرغوبة ، أو التخلص منها نهائيا. ومن خلال الدراسات السابقة، يتضح أن هذه البرامج استخدمت لخفض مستوى ممارسة سلوكات غير مرغوبة عديدة كالسلوك العدواني، والفوضى والغضب والانسحاب الاجتماعي محاولة التخلص منها أو الحد من تكرارها.

إن ما يميز الاتجاه السلوكي عن غيره من الاتجاهات الأخرى في علم النفس، هو سهولة استخدام إجراءاته وفعاليتها في عملية اكتساب السلوك وتعديله، إذ يرى أن السلوك محكوم بنواتجه، وبالتالي فيمكن التحكم بهذا السلوك من خلال التحكم في الشروط السابقة أو اللاحقة لهذا السلوك أو كلاهما.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات :

مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال المعاقين سمعيا والملتحقين بمدرسة الأمل للصم، التابعة إلى وزارة التنمية الإجتماعية في محافظة الكرك والمصنفين من ذوي الإعاقة السمعية البسيطة والمتوسطة والشديدة (حسب تصنيف المركز)، وعددهم الكلي [٣٣] طفلاً، منهم ١٦ من الذكور و١٧ من الإناث ، للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠، حيث تراوحت أعمارهم بين (٦-١٧) سنة، والجدول رقم (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب، الصف والعمر والجنس ودرجة فقدان السمع.

جدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة حسب الصف، والعمر، والجنس، ودرجة فقدان السمع، للعام الدراسي ١٩٩٩/٢٠٠٠

الصف	العمر	الجنس	تصنيف الإعاقة ودرجة فقدان السمع					المجموع
			بسيط جدا أقل من ٢٦	بسيطة ٢٦-٥٤	متوسطة ٥٥-٦٩	الشديدة ٧٠-٨٩	الشديدة جدا ٩٠ فأكثر	
الأول	٦-٧ سنوات	ذكر	٢	٢	-	-	-	٤
		أنثى	١	-	-	-	-	١
الثاني	٧-١٥ سنة	ذكر	٤	-	-	-	-	٤
		أنثى	-	-	-	-	-	-
الثالث	١٠-١٦ سنة	ذكر	-	٣	-	-	١	٤
		أنثى	-	٢	١	-	١	٤
الرابع	١٠-١٦ سنة	ذكر	-	١	١	-	-	٢
		أنثى	-	١	١	-	١	٣
الخامس	١١-١٢ سنة	ذكر	-	١	-	-	-	١
		أنثى	-	٣	-	-	-	٣
السادس	١٢-١٧ سنة	ذكر	١	-	-	-	-	١
		أنثى	٥	-	١	-	-	٦
المجموع			١٣	١٣	٤	-	٣	٣٣

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ثمانية أطفال معاقين سمعيا. إعاقة بسيطة ومتوسطة وشديدة (حسب تصنيف المدرسة) ثلاثة منهم من الذكور والباقين من الإناث، تراوحت أعمارهم من ٦-١٧ سنة، وقد تم اختيارهم بناء على حصولهم على أقل الدرجات في الأداء على مقياس

الصورة(٢) السلوك الإجتماعي (الكفايات الإجتماعية) كما هو موضح في ملحق رقم ١، والتي تصل إلى ٥% للمجموعة المعيارية والذين حصلوا كذلك على أعلى الدرجات على مقياس السلوك اللاإجتماعي والتي تضم فئة ٩٠% فما فوق للمجموعات المعيارية والتي هي الرتب المئوية للأفراد على درجات مقياس السلوك اللاإجتماعي كما هو موضح في ملحق رقم ١٠.

وبناء على تصحيح المقياس كان أفراد عينة الدراسة من الصفوف (١-٦) الأساسي باستثناء الصف الخامس ، والصف الثاني، حيث لم يكشف عنهم المقياس. و يوضح جدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة حسب الصف، وفقدان السمع، وتصنيف الإعاقة، والجنس، والعمر.

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب الصف والعمر والجنس و درجة فقدان السمع

وتصنيف الإعاقة ١٩٩٩ للعام الدراسي/٢٠٠٠

رقم الطالب	الصف	درجة فقدان السمع	تصنيف الإعاقة	الجنس	العمر
الطالب الأول	الأول	٣٥ ديسبل	بسيطة	ذكر	٧ سنوات
الطالب الثاني	الأول	٢٠ ديسبل	بسيطة جدا	ذكر	٦ سنوات
الطالب الثالث	الثالث	اكثرمن ٩٠ ديسبل	شديدة	أنثى	١١سنة
الطالب الرابع	الثالث	٥٠ ديسبل	بسيطة	ذكر	١٤سنة
الطالب الخامس	الرابع	٤٥ ديسبل	بسيطة	أنثى	١٠سنوات
الطالب السادس	السادس	١٠ ديسبل	بسيطة جدا	أنثى	١٤ سنة
الطالب السابع	السادس	١٠ ديسبل	بسيطة جدا	أنثى	١٧سنة
الطالب الثامن	السادس	٥٥ ديسبل	متوسطة	أنثى	١٤ سنة

ومن خلال جدول رقم (٢) يلاحظ أن هنالك تفاوت كبير في أعمار أفراد عينة الدراسة، ويعود السبب في ذلك إلى الفروق الفردية بينهم في قابلية الفرد للتعلم ، كاختلافهم في درجة فقدان السمع، وشدة تأثير الإعاقة على التحصيل. فكما سبق أتضح أثر الإعاقة السمعية على التحصيل، حيث أكدت الدراسات على أن الأطفال الصم في سن السادسة عشر لم يتجاوزوا في مهاراتهم القرائية، أكثر من مستوى الصف الخامس.

متغيرات الدراسة :

أولا : المتغيرات المستقلة (أسلوب العلاج السلوكي): وهو برنامج الاقتصاد الرمزي الشامل وبرنامج تكلفة الاستجابة كجزء من البرنامج العلاجي الشامل.

ثانيا : المتغيرات التابعة:ـ السلوك الإجتماعي والمتمثل بثلاثة سلوكات فرعية هي: (المهارات الشخصية والمهارات الأكاديمية ومهارات ضبط الذات) والسلوك اللاإجتماعي والمتمثل بسلوكات فرعية ثلاثة هي السلوك العدواني وسلوك الفوضى وكثرة

الطلبات وسرعة الغضب) حيث تم الكشف عنها وتحديدها إجرائيا، بناء على إجابة أفراد العينة على فقرات المقياس كما هو موضح في ملحق رقم ٢.

أدوات البحث:

لتحقيق أغراض البرنامج العلاجي في هذه الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

أولا : مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لذوي الاحتياجات الخاصة :

(School Social Behavior Scales, SSBS) والذي قام ببنائه كينيث ميريل Kenneth Merrl (1993) في الأوضاع التعليمية التكيفية مع المعلم ومع الرفاق على البيئة الأمريكية والتي عربته للبيئة الأردنية الزبيدي (١٩٩٥). ويتضمن المقياس صورتين هما:ـ كما هو موضح في ملحق رقم ١.

الصورة (أ) : مقياس الكفايات الإجتماعية والذي يضم (٣٢) فقرة. ويقع في ثلاثة مستويات: ١- المهارات الشخصية وتقاس من خلال أربع عشرة فقرة.

٢- مهارات لضبط الذات وتقاس من خلال عشر فقرات .

٣- المهارات الأكاديمية وتقاس من خلال ثماني فقرات.

الصورة (ب): مقياس السلوك اللااجتماعي والذي يضم(٣٣) فقرة، ويقع في ثلاثة مستويات: ١-سريع الغضب ويقاس من خلال أربع عشرة فقرة.

٢- السلوك العدواني ويقاس من خلال عشر فقرات

٣-سلوك الفوضى وكثرة الطلبات ويقاس من خلال تسع فقرات.

(أ) ثبات وصدق المقياس :

لقياس مدى ثبات مقياسي السلوك الإجتماعي المدرسي استخدم ميريل (Merrell, 1993) عدة طرق هي:

١- ثبات الاتساق الداخلي: حيث استخدم طريقتان لحساب ثبات اتساق الداخلي منها طريقة معامل الفا، ومعامل سبيرمان - براون. وكلتا الطريقتان أوجدتا معاملات ثبات في الاتساق الداخلي عالية جدا على المقياس والأبعاد الفرعية، حيث تراوحت معاملات الثبات باستخدام الطريقتين (٠,٩٦ - ٠,٩٨). وكانت على أبعاد الكفاية الإجتماعية (٠,٩٤ـ ٠,٩٦) وعلى أبعاد مقياس السلوك اللااجتماعي (٠,٩١ـ ٠,٩٦) .

٢-ثبات إعادة الاختبار، فقد كانت معاملات ارتباط بيرسون في المعدل للمقياس تتراوح من (٠,٧٦ - ٠,٨٢).

٣- ثبات المحكمين المختلفين فقد استخدمت معاملات ارتباط بيرسون وتراوح معدل الثبات للمقياس من (٠,٧٢ - ٠,٨٣) بواقع أسبوع بين مرتي تقييم المقياس من قبل المحكمين.

أما عن ثبات المقياس في البيئة الأردنية، فقد قامت الزبيدي (١٩٩٥) باستخراج معامل الثبات لمقياس السلوك الإجتماعي المدرسي بالطريقة النصفية وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية، فكان الثبات للكفايات الإجتماعية (٠,٩٨) وللسلوك اللاجتماعي (٠,٩٨) وهذا يعني أن المقياس بصورته العربية يتمتع بثبات عال، وبناء عليه لم يقوم الباحث بالتأكد من ثبات المقياس.

أما صدق المقياس فقد أستخدم ميريل (Merrell, 1993) صدق المحتوى وصدق المحك، وصدق البناء. وقد تراوحت معاملات صدق المحك لمقياس الكفاية الإجتماعية ما بين (٠,٦٢ - ٠,٨٢) ولمقياس السلوك اللاجتماعي ما بين (٠,٥٨ - ٠,٨٦). وتوصل ميريل (Merrell) إلى صدق البناء للمقياسين من خلال استخدامه لدراستين هما: دراسة ميريل (Merrell,1991) ودراسة ميريل وجل (Merrell & Jill,1993) واللتان عملتا على مقارنة مجموعات من الطلبة يتوقع أن يكونوا مختلفين في إنجازهم عن العينة المعيارية من الطلبة العاديين، وأكدت النتائج على أن مقياسي السلوك الإجتماعي المدرسي يتميزان بالقوة والحساسية في إظهار الفروق الإجتماعية السلوكية بين مجموعات الطلبة (الزبيدي ، ١٩٩٥).

أما فيما يتعلق بصدق المقياس في البيئة الأردنية ـ فقد تحرت الزبيدي (١٩٩٥) صدق المحتوى ودلالاته المنطقية في بنائه وتحكيمه، وقد استخرجت دلالات الصدق العاملي على المقياسين الأول والثاني، وأشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن المقياس يتمتع بصدق عال ومقبول في البيئة الأردنية، وبناء عليه لم يقوم الباحث بالتأكد من الصدق للمقياس.

(ب) تصحيح المقياس:

هناك خمس استجابات ممكنة لكل فقرة من فقرات المقياس، والفقرة الواحدة متدرجة من أبدا إلى دائما، تتمثل بالأرقام(١) لتشير إلى أبدا و الدرجات من (٢، ٣، ٤) تمثل مقدار حدوث السلوك (أحيانا) ، إذ أن الطالب يظهر السلوك بين الحين والآخر اعتمادا على مدى استمرارية هذا السلوك. أما الرقم (٥) فيشير إلى دائما. وقد تم اعتماد الدرجات الخام الكلية لتوزيع الأداء على مستويات الأداء الوظيفي الإجتماعي حيث يتم تصنيف أفراد مجتمع الدراسة حسب الدرجات الخام الكلية وذلك وفق الترتيب التالي: ـ

١ـ الأفراد الذين حصلوا على علامات خام أعلى من (٨٠ %) من المستويات المئوية للمجموعة المعيارية على مقياس الكفاية الإجتماعية (أ)، أو الأفراد الذين حصلوا على

علامات خام أقـل مـن (٢٠ %) من علامات المجموعة المعيارية على مقياس السلوك اللااجتماعي (ب)،هم : ذوي تكيف سلوكي اجتماعي ممتاز ولديهم علاقات ممتازة مع الرفاق والمعلمين .

٢ــ الأفراد الذين حصلوا على علامات تتراوح مـن المسـتويات المئويـة (٢٠% -٥٠ %) للمجموعات المعيارية لعلامات الكفايات الإجتماعية، و(٨٠ % ــ ٩٠%) لعلامات مقيـاس السلوك اللااجتماعي، تم اعتبارهم أفراد مرشحين للاستفادة من البرامج العلاجيـة لزيـادة مستوى الكفايات الإجتماعية وتخفيض مستوى ممارسة السلوك اللااجتماعي .

٣ ــ أما الأفراد الذين حصلوا على أدنى علامات (٥%) للمجموعات المعيارية على مقيـاس (أ) المسمى بالكفايات الإجتماعية، وأعلى العلامات على السلوك اللااجتماعي (٩٠%) للمجموعات المعيارية، هؤلاء يظهرون مشكلات سلوكية اجتماعية شديدة كما هو موضح في ملحـق رقـم ١٠.

ثانيا : الفيش (الرموز) : TOKENS

وهي عبارة عن قطع بلاستيكية ذات أشكال هندسية مختلفة (دائرة ، مربع ، مثلث) وبألوان مختلفة (أخضر، أحمر، أصفر) قام الباحث بإعدادها وتوزيعها، وقد تم استخدامها كما يلي : ــ

١ ــ الفيش المربعة الشكل والحمراء اللون،أستخدمت لتعطـى للسـلوك الإجتمـاعي (المهارات الشخصية) والسلوك اللااجتماعي (الغضب).

٢ ــ الفيش المثلثة الشكل وصفراء اللون، أسـتخدمت لتعطـى للسـلوك الإجتمـاعي (مهارات ضبط الذات) والسلوك اللااجتماعي (العدوانية) .

٣ــ الفيش الدائرية الشكل والخضراء اللون، أستخدمت لتعطى للسـلوك الإجتمـاعي (المهارات الأكاديمية) و(كثرة الطلبات والفوضوية) للسلوك اللااجتماعي.

ثالثا : المعززات الداعمة : Reinforcers – up – Back

عبارة عن مجموعة من المعززات الغذائية والمادية التي يفضلها الأطفـال، التـي تـم تحديدها بناء على سؤال معلمات المدرسة وذوي أفراد العينة عن المعـززات التـي يفضلـها الأطفال، كذلك تم توجيه السؤالين التاليين مباشرة إلى أفراد العينة من قبل المعلمات.

١ــ ما أفضل مكافئات تسـتطيع المعلمة أن تقدمها لك عندما تعمل سلوك جيد ؟

٢ ــ لو كان معك مبلغ من المال، فماذا ترغب أن تشتري به ؟

وبعد ذلك تم التوصل إلى المعززات الداعمة التالية:

١ـ مواد غذائية : شوكلاتة، بسكويت، عصير، شيبس، علكة، جبري .

٢ـ إكسسوارات وهدايا: ميداليات، سلاسل، عقود وتعاليق، خواتم، بُكل شعر، أساور، حباس شعر، مشط شعر، محفظة نقود صغيرة وكبيرة ومتوسطة، البوم صور متوسط الحجم، قبعة رأس، مرابط شعر، صورة مع برواز، حصالة بلاستيك، كوب صيني، ساعة يد.

٣ـ عطور: عطور نسائية، كريم مطري لليدين والوجه،علبة نيفيا مطرّي للوجه، مصفف الشعر، مزيل العرق، صابون معطر، محارم معطرة.

٤ـ مواد قرطاسية: أقلام رصاص ، أقلام تلوين، دفاتر رسم ، قصص أطفال، كتب دينية ،كتب أدبية، قرآن كريم صغير الحجم، كراسة الخط العربي، بطاقات معايدة، مقلمة صغيرة الحجم وكبيرة ومتوسطة الحجم، حقيبة كتب بلاستيك، دفاتر مذكرات، قلم سائل أرزق، مساطر متعددة الأشكال، ممحاة، برايات متعددة الأشكال، علبة ألوان زيتي، كراسات .

٥ـ العاب: جهاز خلوي، كرة قدم، كرة شمع، أتاري، دب قطني ، ويوضح ملحق رقم (٣) هذه المعززات.

رابعاً : برنامج الاقتصاد الرمزي Token– Economy:

هو برنامج تقوم المعلمة بموجبه بتقديم قطع من البلاستيك (الفيش) للطفل مباشرة بعد ممارسته للسلوك المرغوب، والذي يشمل: المهارات الشخصية وسلوك ضبط الذات والمهارات الأكاديمية في غرفة الصف، كما تمّ تحديد القيمة الشرائية للمعزز، وتحديد عدد الرموز التي سيحصل عليها الطفل عند تأديته للسلوكات المستهدفة، من خلال إعداد دليل يوضّح الخطوات التفصيلية التي يقوم عليها البرنامج كما هو موضح في ملحق رقم ٣.

وقد حدد استبدال الفيش في بداية تطبيق البرنامج بمعدل مرتين في اليوم (بعد الحصة الأولى والثالثة) لمدة ثلاثة أيام، وبعد ذلك مرة واحدة في اليوم الدراسي، وكان الصرف في نهاية الحصة الثالثة لمدة ثلاثة أيام، ثم سمح للطفل باستبدال الرموز بمعززات داعمة محببة مرة واحدة يوميا في نهاية اليوم الدراسي لمدة ستة أيام، وأخيرا مرة واحدة في نهاية دوام اليوم الثالث لمدة ثلاثة أيام، بحيث يتم وقف البرنامج تدريجياً. كما هو موضح في ملحق رقم ٤.

لقد طبق برنامج الاقتصاد الرمزي لمدة ثلاث أسابيع بواقع خمسة أيام دراسية في الأسبوع الواحد، لمدة ساعة ونصف (الحصة الأولى والثانية والثالثة) يومياً من الساعة ٨:٣٠-١٠:٣٠ صباحا.

خامساً : برامج تكلفة الاستجابة:(Respons _Cost)

تم استخدام تكلفة الاستجابة كجزء من برنامج علاجي شامل للاقتصاد الرمزي، فبعد أن تمّ تحديد المعززات والرموز المناسبة للطلبة، وعدد الرموز التي سيفقدها الطفل عند قيامه بالسلوكات اللااجتماعية، تمّ منح كل فرد من أفراد الدراسة خمس عشرة فيشة مجانية، خمس فيش حمراء اللون ومربعة الشكل، وخمسة أخرى مثلثة الشكل وصفراء اللون، وخمسة دائرية الشكل خضراء اللون، ويتمّ سحب فيشة واحدة من حوزة الطفل في كل مرتين قام بهما الطفل بممارسة السلوكات التي تتصف: بالعدوانية، والغضب، والفوضى (كثرة الطلبات). بحيث يتمّ سحب الفيش المربعة الحمراء إذا قام الطفل بسلوكات الغضب والفيش المثلثة الصفراء إذا قام الطفل بالسلوك العدواني، والفيش الدائرية الخضراء إذا قام الطفل بسلوك الفوضوي و(كثرة الطلبات).

سادسا : اللوحات والتعليمات :

تمّ عرض السلوكات الإجتماعية الممثّلة بالمهارات الشخصية والأكاديمية وضبط الذات على لوحات زرقاء التي بلغ عددها أربع لوحات، حيث تمّ تعليقها في كل صف يتواجد فيه أحد أفراد الدراسة، أما السلوكات اللااجتماعية (الغضب والسلوك العدواني وسلوك الفوضى كثرة الطلبات)، فقد تمّت كتابتها على لوحات ذات اللون الأحمر،التي بلغ عددها أربع لوحات علقت في كل صف يتواجد فيه أحد أفراد الدراسة. وتمت كتابة التعليمات وموعد الصرف وقائمة الأسعار على اللوحات ذات اللون الأبيض التي بلغ عددها أربع لوحات، وعلقت كذلك في كل صف فيه أحد أفراد الدراسة ، كما هو موضح في ملحق رقم ٧ و ملحق رقم ٨. وكان يتمّ الطلب من المعلمات بضرورة قراءة اللوحات بشكل يومي وتكليف أفراد الدراسة بقراءتها قبل البدء بالموقف الصفي.

إجراءات الدراسة:

بعد تحديد أفراد عينة الدراسة، قام الباحث وبمساعدة المعلمات بتوضيح أهداف البرنامج لأفراد العينة، وتوضيح القواعد والتعليمات التي يقوم عليها البرنامج، وآلية صرف المعززات، وعرض أسعار السلوكات المطلوبة منهم أمامهم، بكتابتها على لوحات بيضاء حتى يستطيع الطفل المعاق سمعياً معرفتها، ومن ثم القيام بترجمة هذه التعليمات بلغتهم وإخبارهم بأن السلوكات الإجتماعية الثلاثة، إذا ما قاموا بها، فإنهم سوف يحصلون على معززات سبق وأن قاموا بتحديدها، أما إذا قاموا بالسلوكات اللااجتماعية المحددة والمطلوب عدم القيام بها فإنهم سوف يخسرون هذه المعززات التي هي في الأصل بحوزتهم مقابل ما يقوموا به من تكرار لتلك السلوكات.

وقبل البدء بالبرنامجين وحتى الانتهاء من تطبيقهما، قام الباحث بالإجراءات المحددة التالية:

ـ تدريب المعلمات في مدرسة الأمل للصم على:

(١). تطبيق مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي لاختيار العينة.

تمّ الطلب من معلمة الصف تطبيق المقياس كاملاً بصورته (أ) الكفايات الاجتماعية والصورة (ب) السلوك اللااجتماعي، على مجتمع الدراسة بوضع إشارة (x) أمام كل عبارة تمثل سلوكاً يقوم به الطفل المعاق سمعياً، لاختيار العينة. وقد تمّ تحديد السلوكات المستهدفة إجرائياً -التي تمثل السلوكات الأكاديمية وضبط الذات والمهارات الشخصية على السلوك الإجتماعي المراد تطويرها، والسلوكات اللااجتماعية من العدواني والفوضوي وسريع الغضب على السلوك اللااجتماعي المراد خفض مستوى ممارستها- بناءً على إجابة أفراد العينة على فقرات المقياس، حيث أن الفقرات المستهدفة هي التي حصل عليها الطالب، بدائماً وأحياناً للسلوكات اللااجتماعية، وبأبداً وأحياناً للسلوكات الاجتماعية كما هو موضح في ملحق رقم ٢.

(٢). قياس السلوكات المستهدفة

قام الباحث بتدريب المعلمات والملاحظات على قياس وتسجيل السلوكات المستهدفة، وقد بلغ عدد المعلمات المشاركات في الدراسة سبع معلمات، توزعن على أربعة صفوف يتواجد فيها أفراد الدراسة، وبلغ عدد الملاحظات (المشاركات في الدراسة) سبع طالبات من طالبات التربية الخاصة من جامعة البلقاء التطبيقية / فرع الكرك، اللواتي يتدربن في المدرسة ضمن مساق التربية العملية. حيث وضحّ لهن قائمة السلوكات المستهدفة في بطاقة الملاحظة وتم استعراض تلك السلوكات في البطاقة وتفسير كل فقرة وما تمثله، وتمّ الاستماع لاستفسارات المعلمات والملاحظات وتمّت الإجابة عليها، وكيف يمكن للمعلمة تسجيل تكرارات كل مظهر من مظاهر السلوك الإجتماعي اللااجتماعي في الدراسة بدقة وبشكل مستمر. واستمرت فترة التدريب على تسجيل تكرارات السلوكات المستهدفة في بطاقات الملاحظة، أسبوعين بواقع خمسة أيام في الأسبوع من الساعة ٨:٣٠-١٠:٣٠ صباحا ، كما هو موضح في ملحق رقم ٢.

وكان يتمّ الطلب من المعلمات و الطالبات المشاركات في الدراسة من جامعة البلقاء، بمراقبة السلوكات المستهدفة وتسجيل تكراراتها لأفراد عينة الدراسة، وبشكل فردي لكل منهم. وقد تمّ حساب معاملات الاتفاق بين تقدير المعلمات والطالبات الملاحظات بشكل يومي ولكل سلوك فرعي من السلوكات المستهدفة على بطاقة الملاحظة، وكانت التغذية الراجعة تقدّم للمشاركين في تسجيل السلوك بشكل يومي لتعديل الاتفاق على السلوك المستهدف، حيث كان معامل الاتفاق في بداية التدريب منخفض، لكن تم تحديد وإعادة توضيح السلوكات المستهدفة التي كانت نسب الاتفاق

فيها منخفضة، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع نسب الاتفاق مع تقدم أيام التدريب، حسب تطبيق المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{مجموع الاتفاق}}{\text{مجموع الاتفاق} + \text{مجموع الاختلاف}}$$

مما يشير إلى إتقان المعلمات لاستخدام بطاقة الملاحظة وتحديد السلوكات بشكل فعال. ويظهر ذلك من خلال جداول متوسط معاملات الاتفاق بين المراقبين خلال مدة التدريب (الأسبوعين) بمعدل خمسة أيام في الأسبوع الواحد، حيث بلغت في متوسطها ٩٠% كما هو موضح في ملحق رقم ٥ .

(٣). مرحلة تدريب المعلمات على تطبيق البرنامج العلاجي :

قام الباحث بتدريب المعلمات المشاركات في الدراسة، على تطبيق البرنامج العلاجي، من حيث استخدام الفيش في الدراسة وما تمثله من سلوكات مستهدفة، وكيفيّة تقديم الفيش للطفل المعاق أو سحبها منه، وتسجيل تكرارات السلوك، وذلك حسب الدليل الذي قام الباحث بإعداده للمعلمة المشاركة كما هو موضح في ملحق رقم٣ .

كذلك تمّ تدريب مديرة المدرسة على عملية استبدال المعززات الرمزية بمعززات داعمة، حسب دليل لائحة الأسعار الخاص بالمديرة الذي يبين : كيفية استبدال المعززات ، وموعد الاستبدال كما هو موضح في ملحق رقم ٤ .

ـ مرحلة اختيار المعززات:

تمّ من خلالها إحضار المعززات الرمزية (الفيش) والداعمة ووضع قوائم بأسعار المعززات الداعمة. حيث تم تحديد المعززات الداعمة من خلال الأسئلة المباشرة للأطفال المعاقين سمعياً و سؤال معلمات المدرسة، حول الأشياء التي يفضلها الطفل المعاق.

ـ مرحلة التقييم القبلي(الخط القاعدي):

في هذه المرحلة تمّ قياس السلوكات المستهدفة الستّة من خلال ملاحظة السلوك وتسجيله، ورصد التكرارات باستخدام بطاقة الملاحظة كما هو موضح في ملحق رقم ٦ ، لمدة ثلاثة أسابيع، وعلى مدار خمسة أيام متتالية لكل أسبوع ولمدة ساعتين يوميا من ٨:٣٠-١٠:٣٠صباحا، وهذه المدّة كانت كافية لمعرفة مدى استقرار السلوكات المستهدفة قبل تطبيق البرنامج .

ـ مرحلة تطبيق البرنامج العلاجي :

بعد الانتهاء من مرحلة الخط القاعدي، تم تطبيق برنامج الاقتصاد الرمزي وبرنامج تكلفة الاستجابة كجزء من برنامج شامل، لمدة ثلاثة أسابيع على مدار خمسة أيام لكل أسبوع وفق الخطوات التجريبية التالية :

(أ) **تم الالتقاء مع** أفراد الدراسة ،بالاستعانة بمعلمات المدرسة، وتمّ تعريفهم بأهداف البرنامج، وكيفية سير البرنامج وتحديد السلوكات الإجتماعية المطلوب القيام بها، وتحديد السلوكات اللاإجتماعية المطلوبة عدم القيام بها. وذلك بكتابة السلوكات المرغوبة على لوحات ذات اللون الأزرق وبخط واضح ومشوق و تعليقها في كل صف فيه أحد أفراد الدراسة، وتمثلت هذه في السلوكات الفرعية لكل من المهارات الشخصية وضبط الذات والمهارات الأكاديمية. وكذلك تم كتابة السلوكات اللاإجتماعية والمتمثلة في السلوكات الفرعية لكل من، سرعة الغضب والسلوك العدواني وسلوك الفوضى (كثرة الطلبات)، على لوحات ذات اللون الأحمر، كذلك تم تعليقها في كل صف فيه أحد أفراد الدراسة. و تم الشرح للطلبة بأن نتائج سلوكهم الإجتماعي لأي مظهر من مظاهره المحددة، يترتب عليه كسب فيشة مقابل كل مرة يحدث فيه السلوك المرغوب، وأن نتائج قيامهم بالسلوك اللاإجتماعي يترتب عليه خسارة فيشة واحدة لكل مرتين حدث فيه السلوك اللاإجتماعي غير المرغوب، وذلك حسب ما تمثله الفيشة من حيث اللون والشكل للسلوك المقصود.

(ب) **تم تعريف** أفراد عينة الدراسة **بالفيش وماهيتها** وتحديد ما تمثله الفيش ذات الألوان والأشكال المختلفة من السلوكات المطلوبة في الدراسة. بحيث كل لون وشكل يمثل إحدى السلوكات المستهدفة.

(جـ) **تم إخبار** أفراد عينة الدراسة بأن حصولهم على هذه الفيش يكون عند قيامهم بالسلوكات المرغوبة والتي تمت كتابتها على اللوحة الزرقاء والمعلقة أمامهم في غرفة الصف، بحيث يتم كسب فيشة عن كل تكرار من السلوكات المرغوبة حسب ما تمثله الفيشة من السلوك المرغوب فيه، وأنه سوف يتم سحب فيشة عند تكرار السلوك غير المرغوب مرتين من قبل الطفل حسب ما تمثله الفيش من السلوك الذي مارسه الطفل من السلوكات غير المرغوبة والمعلقة أمامهم على اللوحة الحمراء في غرفة الصف.

(د) **تمّ الطلب من المعلمات** بتطبيق برنامج الاقتصاد الرمزي كل يوم من أيام تطبيق العلاج بحيث تبدأ أولا بتكليف طلبة أفراد الدراسة بقراءة السلوكات الإجتماعية والمكتوبة على اللوحة الزرقاء وقراءة السلوكات غير اجتماعية المكتوبة على اللوحة الحمراء، وتذكير الطلبة بآلية سير البرنامج.

(هـ) كانت معلمة الصف تقوم بتسجيل تكرارات سلوك الطلبة على بطاقة الملاحظة لمدة ساعتين من ٨:٣٠-١٠:٣٠ صباحا وبواقع ثلاثة أسابيع وهي فترة تطبيق البرنامج العلاجي. بحيث يتم إعطاء الفيش للطلبة في بداية البرنامج بشكل مكثف وعشوائي عندما يظهر الطالب السلوك المرغوب فيه من المهارات الشخصية ومهارات ضبط الذات والمهارات الأكاديمية، يصرف له فيشة أو أكثر حسب تكرار قيام الطفل بالسلوك على بطاقة الملاحظة، وكذلك كان يتم سحب فيشة عند ممارسة السلوك غير المرغوب فيه بمعدل مرتين في جلسة الملاحظة والعلاج من السلوكات الفرعية لـ (سرعة الغضب ، السلوك العدواني، سلوك الفوضوي وكثرة الطلبات). وكانت المعلمة تقترب من الطفل الذي يقوم بالسلوك المرغوب وتمنحه فيشة وتشرح له أسباب حصوله على الفيش، وعند قيام الطفل بالسلوك غير المرغوب به كانت تقوم بسحب الفيشة عند ممارسة الطفل السلوك اللااجتماعي مرتين، وكانت تشرح له سبب فقدانه للفيشة. وتذكره بأن كل فيشة ملونة وذات الشكل الهندسي تمثل سلوك من السلوكات المستهدفة الستة.

(و) كانت المعلمات تسمح لأطفال أفراد الدراسة بالذهاب لاستبدال المعززات الرمزية بمعززات داعمة حسب دليل مواعيد الصرف كما هو موضح في ملحق رقم ٤ ، وكان يتم استبدالها في بداية البرنامج بمعدل مرتين في اليوم الواحد(بعد الحصة الأولى والثالثة) لمدة ثلاثة أيام، وبعدها بمعدل مرة واحدة في اليوم لمدة ثلاثة أيام أخرى بعد انتهاء الحصة الثالثة، وبعدها أصبحت المعلمة تسمح للطالب باستبدال هذه الفيش بمعززات داعمة محببة له كل يوم مرة واحدة في نهاية الدوام الرسمي لمدة ستة أيام، وبعدها أصبحت المعلمة تسمح للطالب باستبدال هذه الفيش بمعززات داعمة محببة له كل ثلاثة أيام مرة واحدة في نهاية دوام اليوم الثالث ولمدة ثلاثة أيام. وكان الهدف من تغير موعد الصرف للمعززات الرمزية، هو البدء بالتعزيز المستمر لإكساب السلوك أو المهارة، ومن ثم الانتقال للتعزيز المتقطع للمحافظة على هذا السلوك.

وكان الباحث يقوم بزيارة المعلمات والصفوف، خلال فترة تطبيق البرنامج بشكل يومي، وكان يلتقي مع جميع المعلمات لإيضاح الأمور التي تصعب على المعلمات، ولمعرفة فاعلية البرنامج، والتعرف على أي مستجدات تطرأ خلال مرحلة التطبيق، والتأكد من سلامة سير البرنامج وحل المشكلات الطارئة.

ـ مرحلة المتابعة والعودة إلى الخط القاعدي :

بعد التوقف عن استخدام البرنامج العلاجي، والذي استمر ثلاثة أسابيع ، قامت المعلمة بمراقبة وتسجيل تكرارات السلوكات الستة ، المهارات الشخصية،ومهارات ضبط الذات،والمهارات الأكاديمية، سرعة الغضب،السلوك العدواني،وسلوك الفوضى وكثرة الطلبات) لأفراد الدراسة ولمدة أربعة أسابيع،بحيث يتم تسجيل التكرارات على بطاقة الملاحظة خلال الساعتين من اليوم الدراسي ٨:٣٠ ـ ١٠:٣٠ صباحا. وعند ممارسة أفراد الدراسة لمظاهر السلوك الإجتماعي لم تقدم المعلمة التعزيز، وكذلك عند ممارسة أفراد الدراسة للسلوك اللاإجتماعي لم تطبق المعلمة تكلفة الاستجابة، لضمان ضبط المتغيرات في الدراسة.

التصميم والمعالجة الإحصائية :

التصميم التجريبي المستخدم لتنفيذ هذه الدراسة فهو تصميم خط القاعدي العكسي ABA) Reversal Design.) الذي يشمل ثلاثة مراحل تجريبية هي: مرحلة الخط القاعدي، ومرحلة تطبيق العلاج، ومرحلة العودة للخط القاعدي (Kazdin & Alan,1982).

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج تكرارات كل سلوك من السلوكات الستة، التي مارسها أفراد عينة الدراسة كل على حده لكل يوم دراسي خلال مراحل الدراسة. كما تم استخدام الرسوم البيانية لبيان تكرارات السلوكات التي مارسها أفراد العينة لبيان مدى التغير في مستوى السلوكات المستهدفة خلال مراحل الدراسة المختلفة، وقد مثل تكرار السلوك الواحد من السلوكات الستة، ولكل فرد من أفراد الدراسة. كما تم استخراج نسبة التغير في ممارسة السلوك المستهدف بشكل عام ولكل فرد من أفراد الدراسة في مرحلة العلاج والمتابعة،عن طريق تطبيق المعادلات التالية (Kazdin & Alan,1982).

أولا. في مرحلة العلاج:

$$\text{نسبة التغير في السلوك الإجتماعي} = \frac{\text{المتوسط أثناء العلاج} - \text{المتوسط أثناء خط القاعدة}}{\text{المتوسط أثناء العلاج}} \times 100\%$$

$$\text{نسبة التغير في السلوك اللاإجتماعي} = \frac{\text{المتوسط أثناء خط القاعدة} - \text{المتوسط أثناء العلاج}}{\text{المتوسط أثناء خط القاعدة}} \times 100\%$$

ثانياً: في مرحلة المتابعة:

المتوسط أثناء المتابعة   المتوسط أثناء خط القاعدة

نسبة التغير في السلوك الإجتماعي = ــ × ١٠٠%

المتوسط أثناء المتابعة

المتوسط أثناء خط القاعدة – المتوسط أثناءالمتابعة

نسبة التغير في السلوك اللاإجتماعي = ــ × ١٠٠ %

المتوسط أثناء خط القاعدة

الفصل الرابع

النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج علاجي، يشمل الاقتصاد الرمزي و تكلفة الاستجابة كبرنامج جزئي من برنامج الاقتصاد الرمزي – لتطوير وزيادة مستوى ممارسة السلوك الإجتماعي المدرسي، وخفض مستوى ممارسة السلوك اللاجتماعي، عند الأطفال المعاقين سمعيا في مدرسة الأمل للصم التابعة لوزارة التنمية الإجتماعية في محافظة الكرك.

ولتحقيق هذا الهدف تم رصد تكرارات السلوكات الفرعية للسلوك الإجتماعي المتمثل في: (المهارات الشخصية، مهارات ضبط الذات ،المهارات الأكاديمية)، وتكرارات السلوكات الفرعية للسلوك اللاإجتماعي المتمثل في (سرعة الغضب،السلوك العدواني، سلوك الفوضى وكثرة الطلبات) لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام، ولكل طفل على حدة، خلال مراحل الدراسة التجريبية، والتي شملت مرحلة الخط القاعدي: التي تم خلالها قياس وتحديد مستوى تكرار السلوك الإجتماعي، والسلوك اللاإجتماعي، ثم مرحلة العلاج: التي تم خلالها تطبيق برنامج الاقتصاد الرمزي وتكلفة الاستجابة وتسجيل مستوى ممارسة السلوكات المستهدفة، ثم مرحلة المتابعة: التي توقف فيها تطبيق البرنامج العلاجي واستمر تسجيل مستوى ممارسة السلوكات المستهدفة.

كما تم استخراج نسبة التغير في مستوى ممارسة السلوك الإجتماعي، ونسبة التغير في مستوى ممارسة السلوك اللاإجتماعي. ويتناول هذا الفصل بالتحديد الإجابة على أسئلة الدراسة التي تم طرحها في ضوء مشكلة الدراسة وقد كانت على النحو التالي:

الإجابة على السؤال الأول:

المتعلق بفعالية برنامج الاقتصاد الرمزي في تطوير و زيادة مستوى ممارسة السلوك الإجتماعي المدرسي المتمثل في: (المهارات الشخصية، مهارات ضبط الذات، المهارات الأكاديمية)، حيث يبين الجدول رقم (٣) بشكل عام متوسط تكرارات المهارات الشخصية، ومهارات ضبط الذات والمهارات الأكاديمية، ونسبة الزيادة في ممارسة السلوك لدى أفراد عينة الدراسة خلال المراحل التجريبية. ويتضح من الجدول رقم (٣) أن متوسط تكرارات ممارسة السلوك الإجتماعي المتمثل في: (المهارات الشخصية، ومهارات ضبط الذات والمهارات الأكاديمية) قد تزايدت بتقدم مدة تطبيق البرنامج العلاجي.

جدول رقم (٣)

متوسط تكرارات السلوك الإجتماعي ونسبة الزيادة لدى

أفراد عينة الدراسة بشكل عام في مراحل الدراسة التجريبية

مراحل الدراسة / السلــــوك	الخط القاعدي				مرحلة التطبيق (لاقتصاد الرمزي)					المتابعة					
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	نسبة الزيادة	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	المتوسط	نسبة الزيادة
المهارات الشخصية	٢١,٤	٢٠,٢	٢١	٢٠,٨	٤٨	٣٧,٢	٤٨,٢	٤٤,٤	%٥٣,٢	٢٥,٦	٢٢,٨	٢٤,٦	٤٠,٨	٢٨,٤	%٢٦,٧
مهارات ضبط الذات	١٧	١٧,٢	١٦,٦	١٦,٩	٤١	٣٩,٤	٤٣,٨	٤١,٤	%٥٩,٢	٢٣,٢	٢٦,٢	١٩,٨	٣١,٦	٢٥,٢	%٣٢,٩
المهارات الأكاديمية	١٤,٨	١٥,٢	١٦,٢	١٥,٤	٤٣,٢	٣٩	٤٤,٤	٤٢,٢	%٦٣,٥	٢٥	٢١	٢٢	٣٢,٦	٢٥,٢	%٣٨,٧
المجموع	٥٣	٥٢,٦	٥٣,٨	٥٣,١	١٣٢	١١٦	١٣٦	١٢٨	%٥٨,٥	٧٣,٨	٧٠	٦٦,٤	١٠٥	٧٨,٧	%٣٢,٥

وقد بلغت نسبة الزيادة في ممارسة السلوك الإجتماعي بشكل عام في مرحلة تطبيق برنامج الاقتصاد الرمزي ٥٨,٥ % وكانت ٣٢,٥ % في مرحلة المتابعة، بسبب توقف تطبيق البرنامج العلاجي. كما بلغت الفروق بين متوسطات تكرارات السلوك الاجتماعي، في مختلف مراحل الدراسة التجريبية كما يلي: الفرق بين متوسط التكرارات في مرحلة الخط القاعدي و متوسط تكرارات مرحلة العلاج ٧٤,٩ وبين متوسط تكرارات مرحلة الخط القاعدي و متوسط تكرارات المتابعة ٢٥,٦ ، وقد انخفض متوسط تكرار العلاج إلى ٤٩,٣ تكرار في مرحلة المتابعة.

ويتضح أيضا من الجدول رقم (٣) أن متوسط تكرارات ممارسة المهارات الشخصية المقبولة قد تزايد بشكل عام مع تقدم مدة تطبيق العلاج من بداية مرحلة تطبيق البرنامج وحتى نهايتها. وقد بلغت نسبة الزيادة في مستوى ممارسة المهارات الشخصية في هذه المرحلة ٥٣,٢ % وبدأت هذه النسبة تقل مع توقف العلاج، حيث بلغت ٢٦,٧% في مرحلة المتابعة. وقد بلغت الفروق بين متوسط تكرارات ممارسة المهارات الشخصية بشكل عام في مختلف الدراسة التجريبية كما يلي: الفرق بين متوسط تكرارات مرحلة الخط القاعدي و متوسط تكرارات مرحلة العلاج ٢٣,٦وبين متوسط تكرارات مرحلة الخط القاعدي ومتوسط تكرار المتابعة ٧,٦ ، وقد انخفض متوسط تكرارات مرحلة العلاج إلى ١٦ تكرار في مرحلة المتابعة.

أما ممارسة مهارات ضبط الذات فيلاحظ من الجدول رقم (٣) أن تكرارات ممارسة ضبط الذات قد تزايدت بشكل عام مع بداية تطبيق البرنامج العلاجي، وقد بلغت نسبة الزيادة في ممارسة تلك المهارات ٥٩,٢% في مرحلة تطبيق البرنامج العلاجي، وتناقصت إلى ٣٢,٩% في مرحلة المتابعة نتيجة توقف البرنامج. وقد بلغت الفروق بين متوسط تكرارات ممارسة مهارات ضبط الذات في مراحل الدراسة بشكل

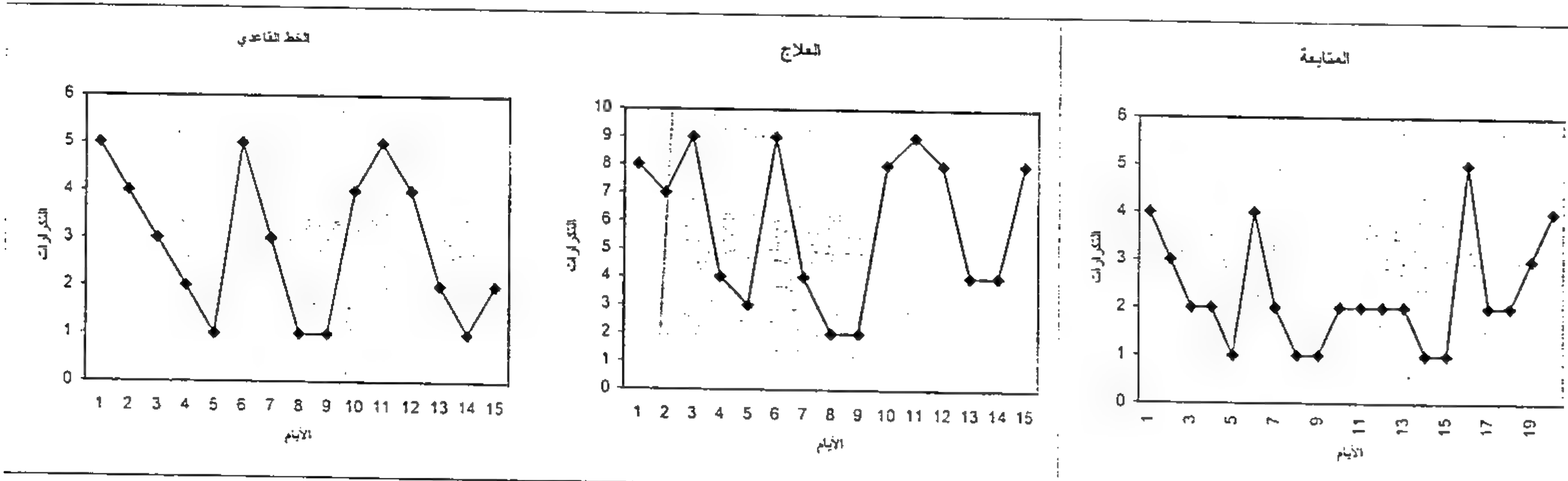
وكانت أعلى نسبة زيادة في ممارسة المهارات الشخصية،عند الطالب رقم ثمانية كما يتضح في شكل رقم ٨ ، حيث بلغت نسبة الزيادة عنده مقارنة مع مرحلة الخط القاعدي٨٠%، ثم الطالب رقم أربعة الذي كانت نسبة الزيادة عنده ٧٤ % كما يتضح في شكل رقم ٤ ، ثم الطالب رقم ثلاثة حيث بلغت نسبة الزيادة ٦٢% مقارنة مع الخط القاعدي كما يتضح في شكل رقم ٣ ، ثم الطالبين أرقام ستة و سبعة فكانت الزيادة عند كل منهما ٥٥%، كما يتضح من الشكلين (٦) و (٧). وكان أقل مستوى في زيادة المهارات الشخصية عند الطالب رقم خمسة كما يتضح في شكل رقم ٥ ، حيث بلغت ٢٦%، ثم الطالب رقم اثنان كما يتضح في شكل رقم٢ ، حيث كانت نسبة زيادته في ممارسة المهارات الشخصية ٤٧% مقارنة بمرحلة الخط القاعدي.

أما نسبة الزيادة في مستوى ممارسة المهارات الشخصية ،في مرحلة المتابعة فكانت أعلى نسبة عند الطالب رقم أربعة كما يتضح في شكل رقم٤ حيث بلغت ٦٣% مقارنة بمرحلة الخط القاعدي ، ثم الطالب رقم ثمانية كما يتضح في شكل رقم ٨ ، حيث كانت نسبة الزيادة ٥٦%.

في حين كشفت الدراسة أن لا زيادة على تكرار ممارسة المهارات الشخصية، في مرحلة العلاج عند الطالب رقم أثنان كما يتضح في شكل رقم ٢ . أما باقي أفراد العينة فكانت نسبة الزيادة تتراوح من (٢٢%-٤٥%). أما الطالب رقم واحد فقد كانت نسبة التغير في سلوكه نسبة انخفاض في ممارسة المهارات الشخصية، التي كانت ٢٦% في مرحلة المتابعة كما يتضح في شكل رقم ١، وهذه إشارة إلى مستوى الانخفاض في ممارسة المهارات الشخصية عنده.

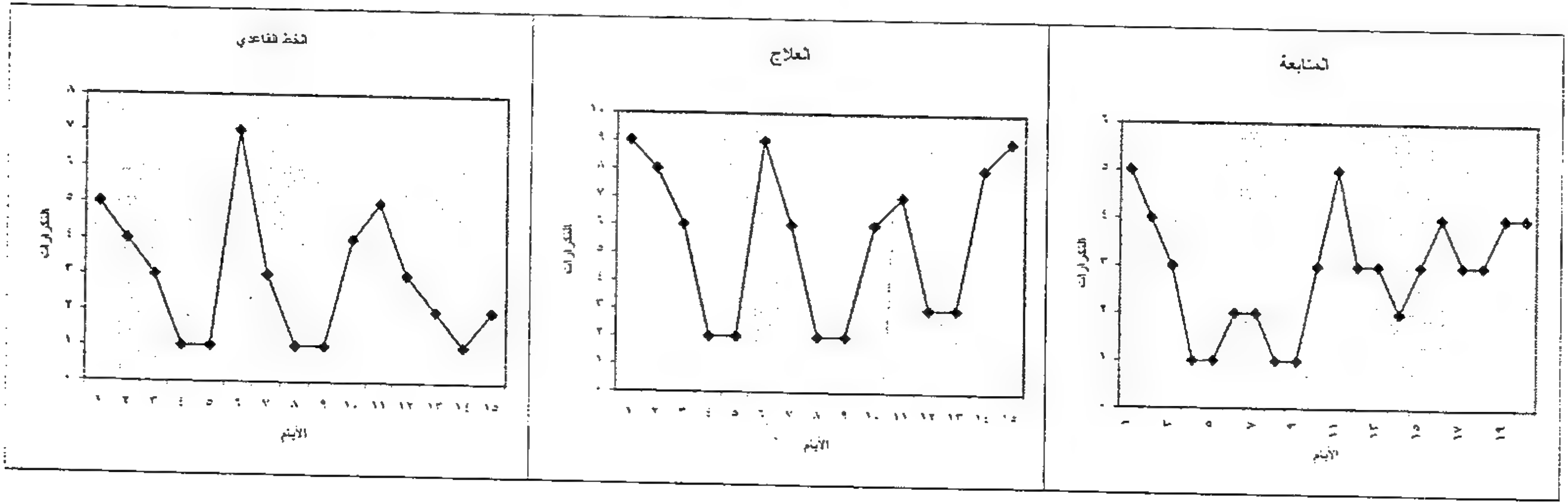
شكل رقم (١)

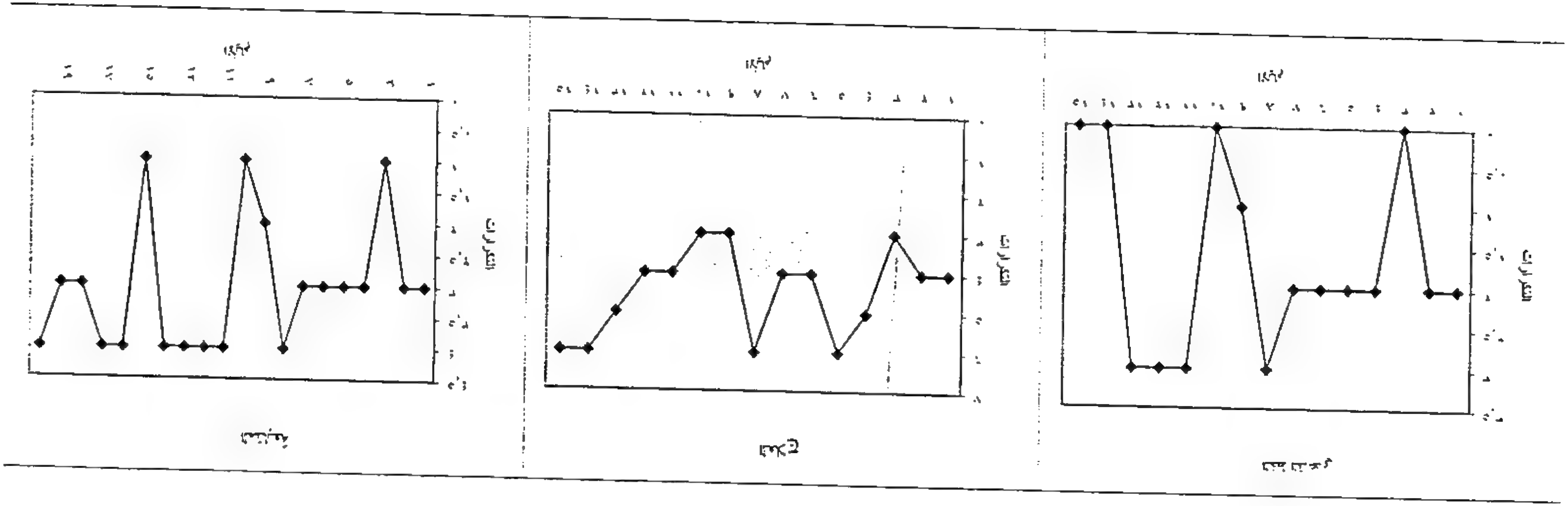
مجموع تكرارات المهارات الشخصية للطالب الأول خلال مراحل الدراسة التجريبية



شكل رقم (٢)

مجموع تكرارات المهارات الشخصية للطالب الثاني خلال مراحل الدراسة التجريبية



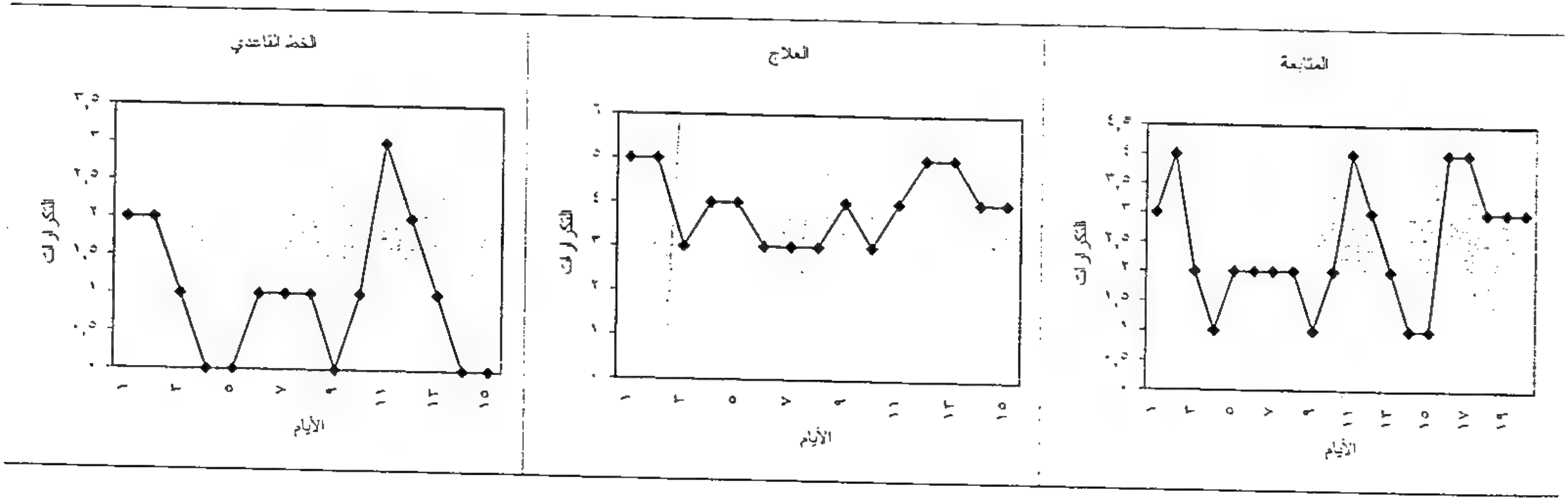


مجموع تكرارات المهارات الشخصية للطالب الثالث خلال مراحل الدراسة التجريبية

شكل رقم (٣)

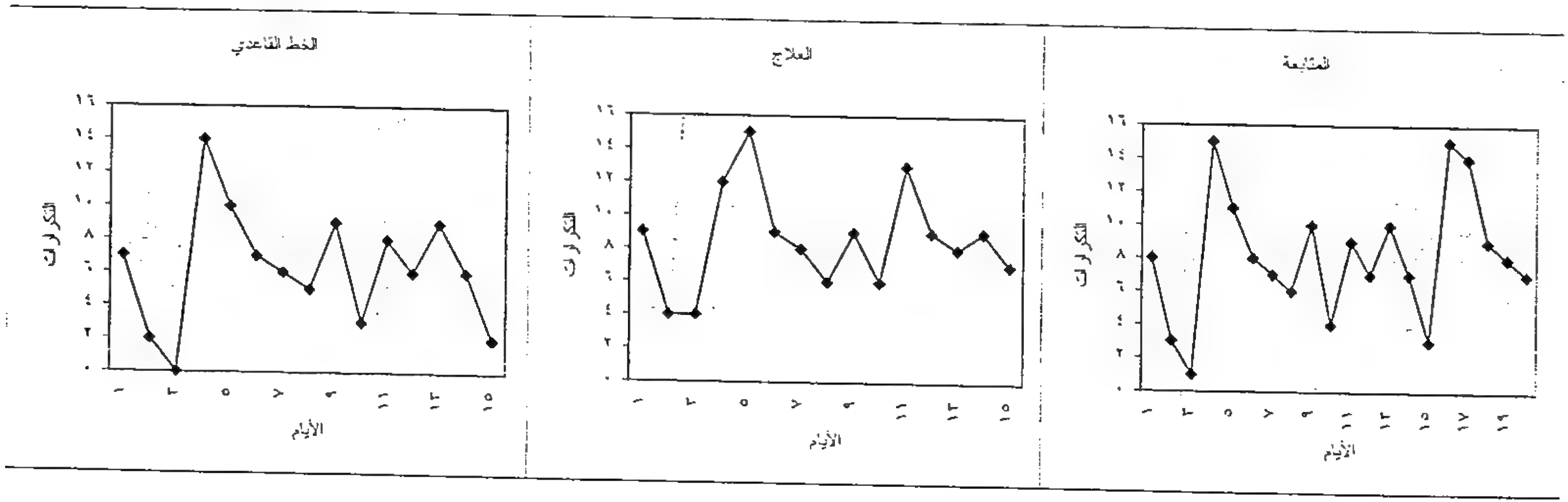
شكل رقم (٤)

مجموع تكرارات المهارات الشخصية للطالب الرابع خلال مراحل الدراسة التجريبية



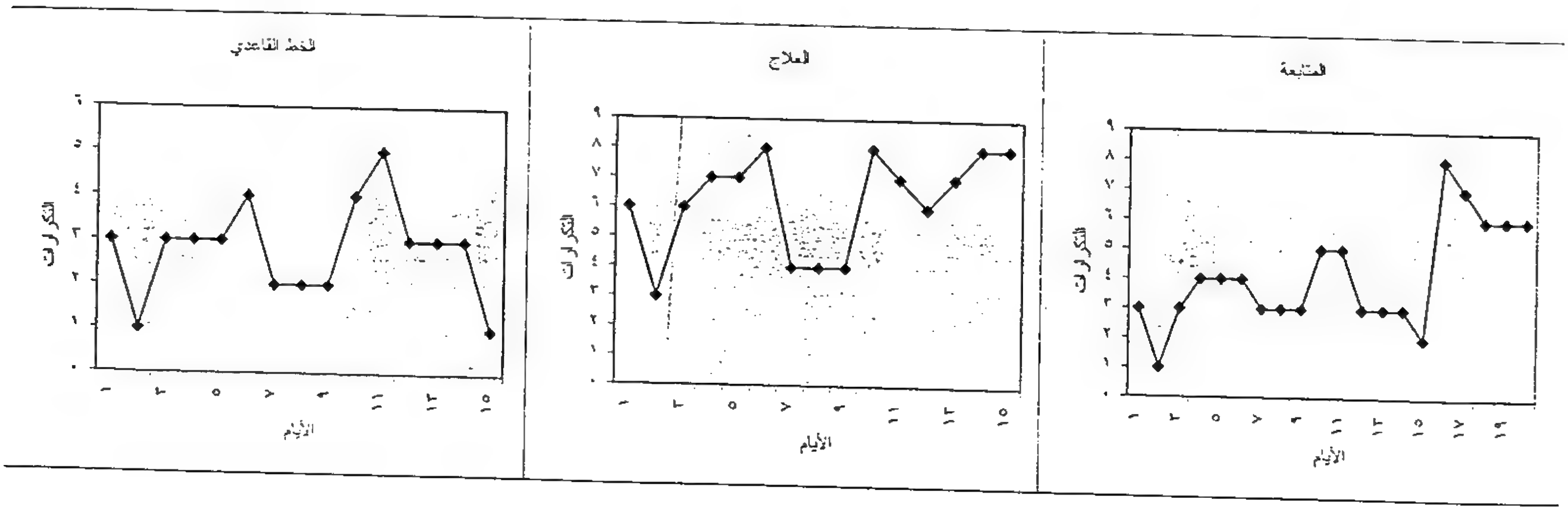
شكل رقم (٥)

مجموع تكرارات المهارات الشخصية للطالب الخامس خلال مراحل الدراسة التجريبية



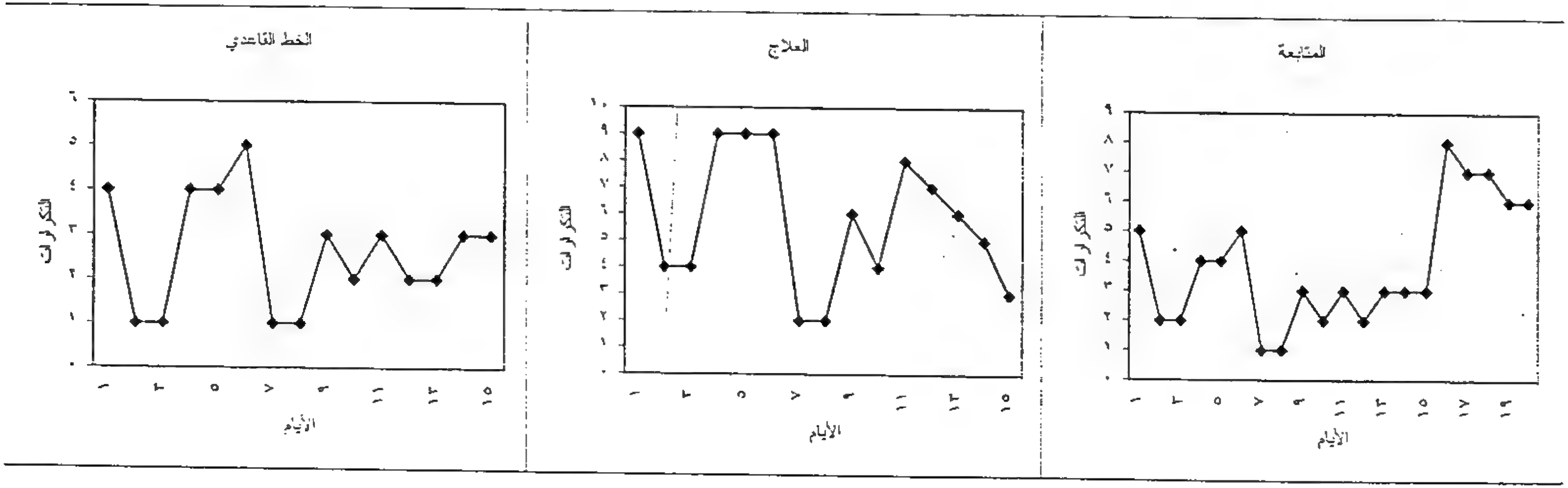
شكل رقم (٦)

مجموع تكرارات المهارات الشخصية للطالب السادس خلال مراحل الدراسة التجريبية



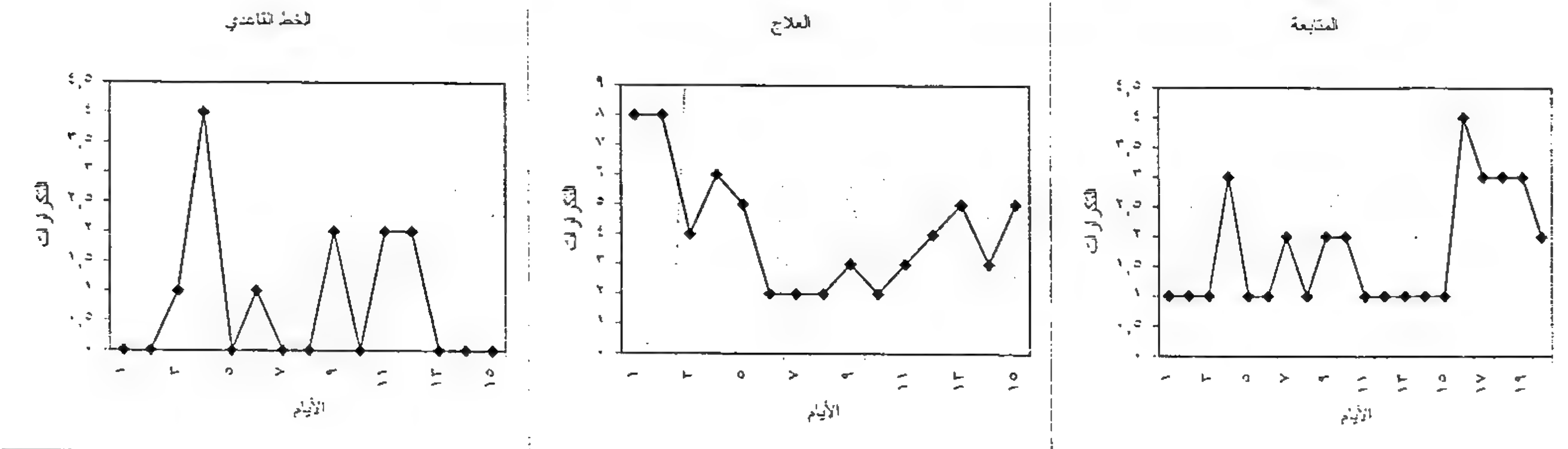
شكل رقم (٧)

مجموع تكرارات المهارات الشخصية للطالب السابع خلال مراحل الدراسة التجريبية



شكل رقم (٨)

مجموع تكرارات المهارات الشخصية للطالب الثامن خلال مراحل الدراسة التجريبية



ومن خلال جدول رقم (٥) تتضح فعالية برنامج الاقتصاد الرمزي في زيادة سلوك مهارات ضبط الذات. حيث أن الجدول يبين متوسط تكرارات مهارات ضبط الذات ونسبة الزيادة لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام في مراحل الدراسة التجريبية .

جدول رقم (٥)

متوسط تكرارات مهارات ضبط الذات ونسبة الزيادة

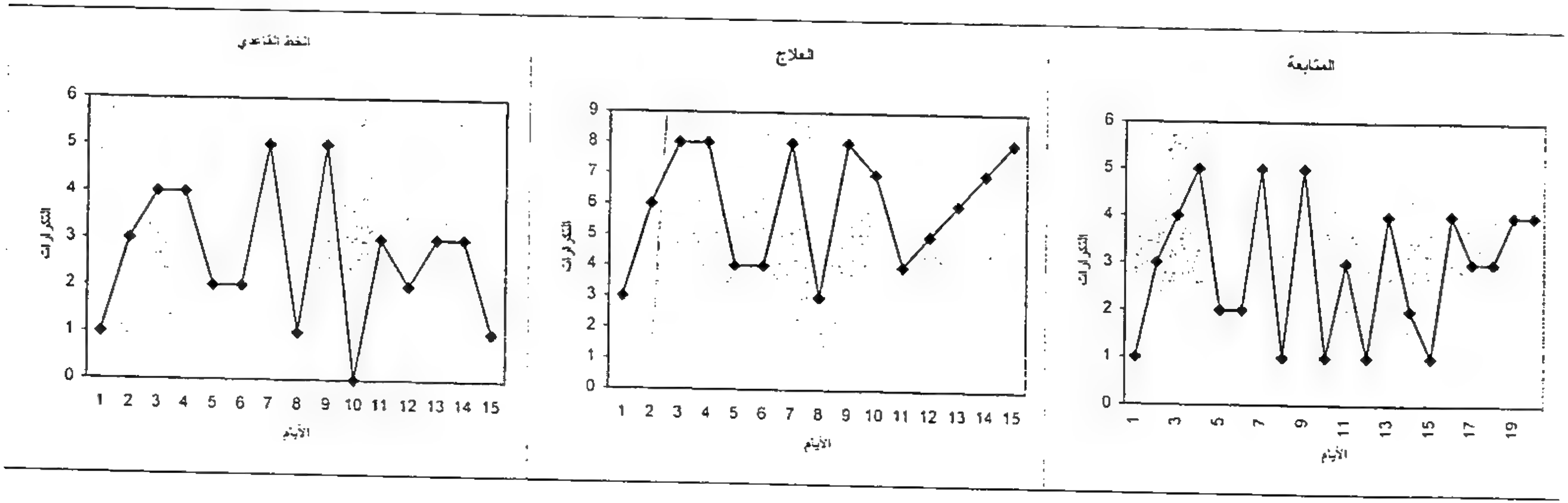
لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام في مراحل الدراسة التجريبية

مراحل الدراسة / أرقام الطلبة	الخط القاعدي				مرحلة التطبيق (لاقتصاد الرمزي)					المتابعة					
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	نسبة الزيادة	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	المتوسط	نسبة الزيادة
الأول	٢,٨	٢,٦	٢,٤	٢,٦	٥,٨	٦	٥	٥,٦	٥٤%	٣	٢,٨	٢.٢	٣,٦	٢,٩	١٠%
الثاني	٣,٤	٣,٦	٣,٢	٣,٤	٧,٢	٥,٦	٦.٨	٦.٥	٤٨%	٣,٨	٤	٣	٤	٣,٧	٨%
الثالث	٠,٦	٠,٤	٠,٨	٠,٦	٤,٢	٣,٢	٣,٨	٣.٧	٨٤%	١,٦	١,٨	١	٣,٨	٢,١	٧١%
الرابع	٠,٨	٠,٦	٠,٤	٠,٦	٥	٣	٣,٨	٣,٩	٨٥%	٢,٢	١,٦	١,٨	٣,٦	٢,٣	٧٤%
الخامس	٤,٨	٤,٦	٤.٤	٤,٦	٧,٤	٥,٨	٥.٨	٦,٣	٢٧%	٦	٥,٦	٥,٤	٥	٥.٥	١٦%
السادس	١,٨	٢.٢	٢,٦	٢.٢	٣,٨	٥	٧,٤	٥,٤	٥٩%	٢.٢	٢,٦	٢,٤	٤	٢,٨	٢١%
السابع	٠,٨	١,٨	١	١,٢	٣	٥,٤	٥.٢	٤,٥	٧٣%	١,٦	٢,٦	١,٨	٣,٤	٢,٤	٥٠%
الثامن	٢	١,٤	١,٨	١,٧	٤,٦	٥,٤	٥	٥	٦٦%	٢,٨	٤,٨	٢.٢	٣,٨	٣,٤	٥٠%

وكانت أعلى نسبة زيادة في مهارات ضبط الذات، عند الطالب رقم أربعة كما يتضح في شكل رقم ١٢ ، حيث بلغت نسبة الزيادة مقارنة مع مرحلة الخط القاعدي٨٥%، ثم الطالب رقم ثلاثة كما يتضح في شكل رقم ١١ ، حيث كانت الزيادة لديه ٨٤% ثم الطالب رقم سبعة كما يتضح في شكل رقم ١٥، حيث بلغت الزيادة ٧٣% مقارنة مع مرحلة الخط القاعدي، ثم الطالب رقم ثمانية كما يتضح في شكل رقم ١٦ التي بلغت نسبة الزيادة عنده ٦٦%. وكان أقل مستوى في زيادة مهارات ضبط الذات عند الطالب رقم خمسة كما يتضح في شكل رقم ١٣ حيث بلغت ٢٧%، ثم الطالب رقم أثنان كما يتضح في شكل رقم ١٠ حيث كانت نسبة زيادته ٤٨%مقارنة مع مرحلة الخط القاعدي. أما نسبة الزيادة في مستوى مهارات ضبط الذات في مرحلة المتابعة، فكانت أعلى نسبة عند الطالب رقم أربعة كما يتضح في شكل رقم ١٢ حيث بلغت ٧٤% عما كانت عليه في مرحلة الخط القاعدي، ثم الطالب رقم ثلاثة كما يتضح في شكل رقم ١١ حيث كانت ٧١%عنده ، ثم الطالب رقم سبعة والطالب رقم ثمانية كما يتضح في شكل رقم ١٦،١٥حيث كانت نسبة الزيادة في مهارات ضبط الذات ٥٠% خلال مرحلة المتابعة لكل منهما. في حين كشفت الدراسة أن أقل نسبة زيادة كانت عند الطالب رقم أثنان والطالب رقم واحد حيث بلغت على التوالي (٨%،١٠%) كما يتضح في شكل رقم ١٠ ،٩ أما الطالبين رقم خمسة وستة فكانت نسبة الزيادة على التوالي (١٦%،٢١%) كما يتضح من شكل رقم ١٣ و شكل رقم ١٤.

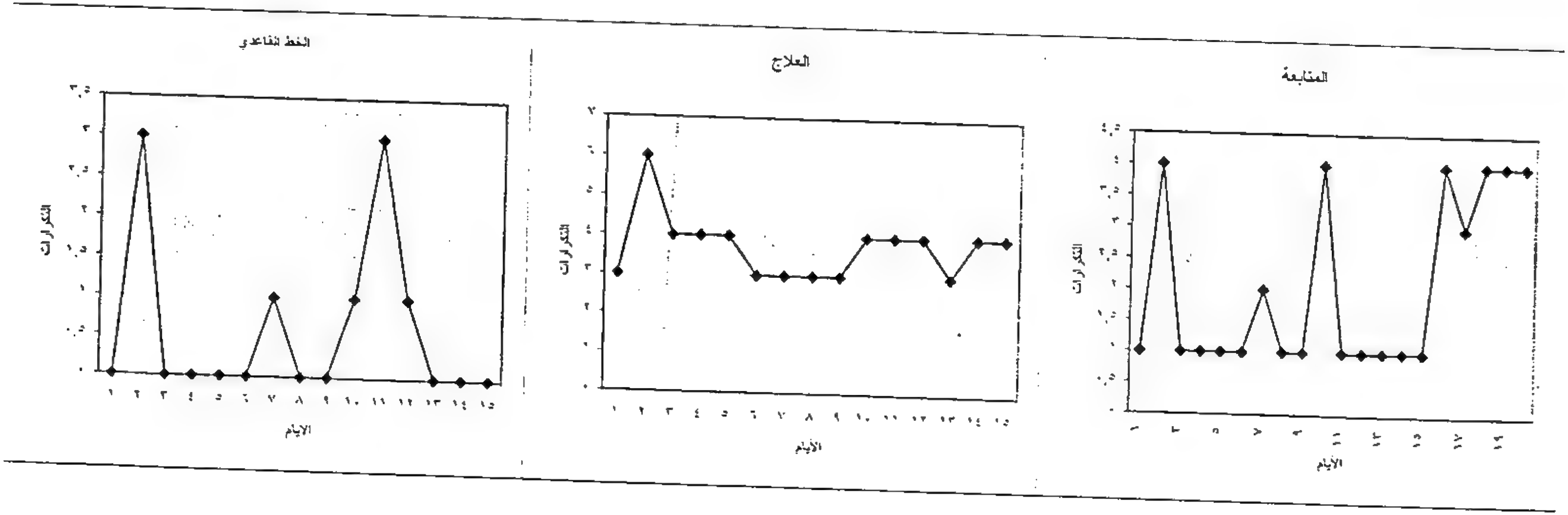
شكل رقم (٩)

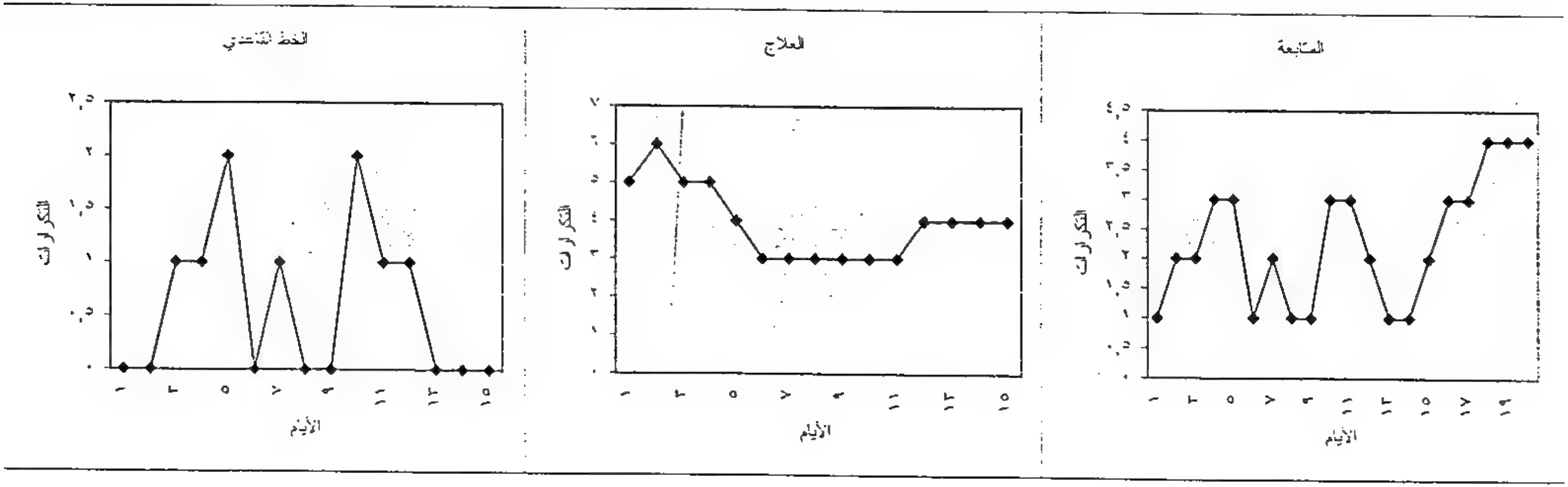
مجموع تكرارات مهارات ضبط الذات للطالب الأول خلال مراحل الدراسة التجريبية



شكل رقم (١١)

مجموع تكرارات مهارات ضبط الذات للطالب الثالث خلال مراحل الدراسة التجريبية



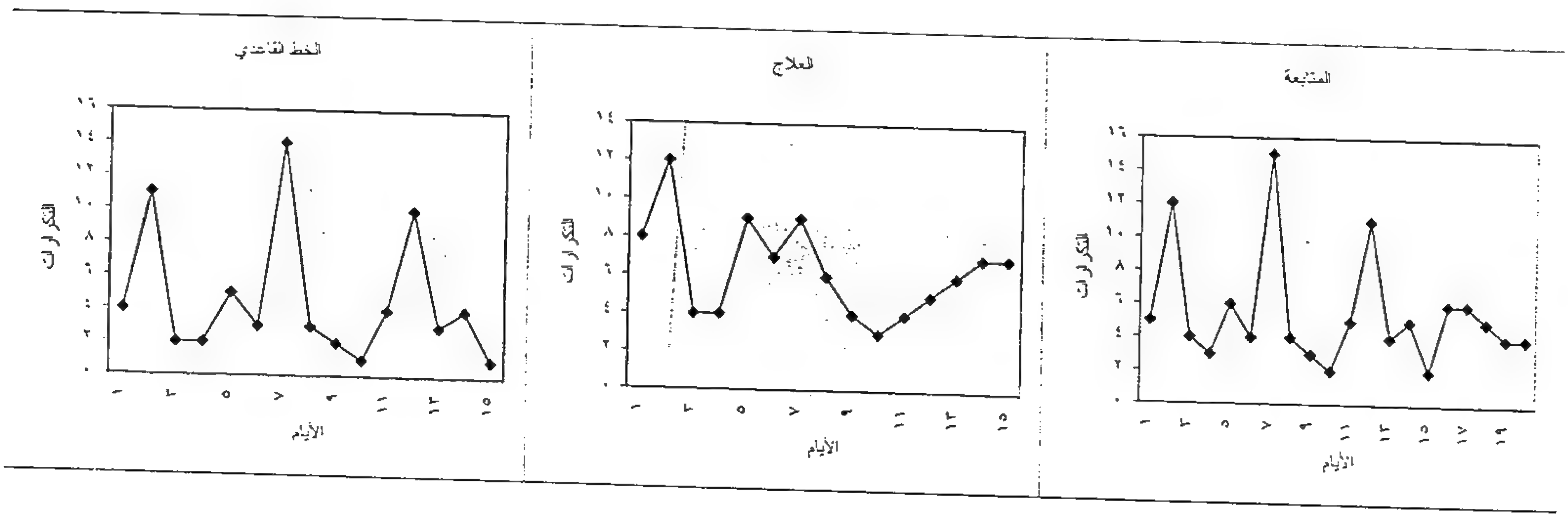


مجموع تكرارات مهارات ضبط الذات للطالب الرابع خلال مراحل الدراسة التجريبية

شكل رقم (١٢)

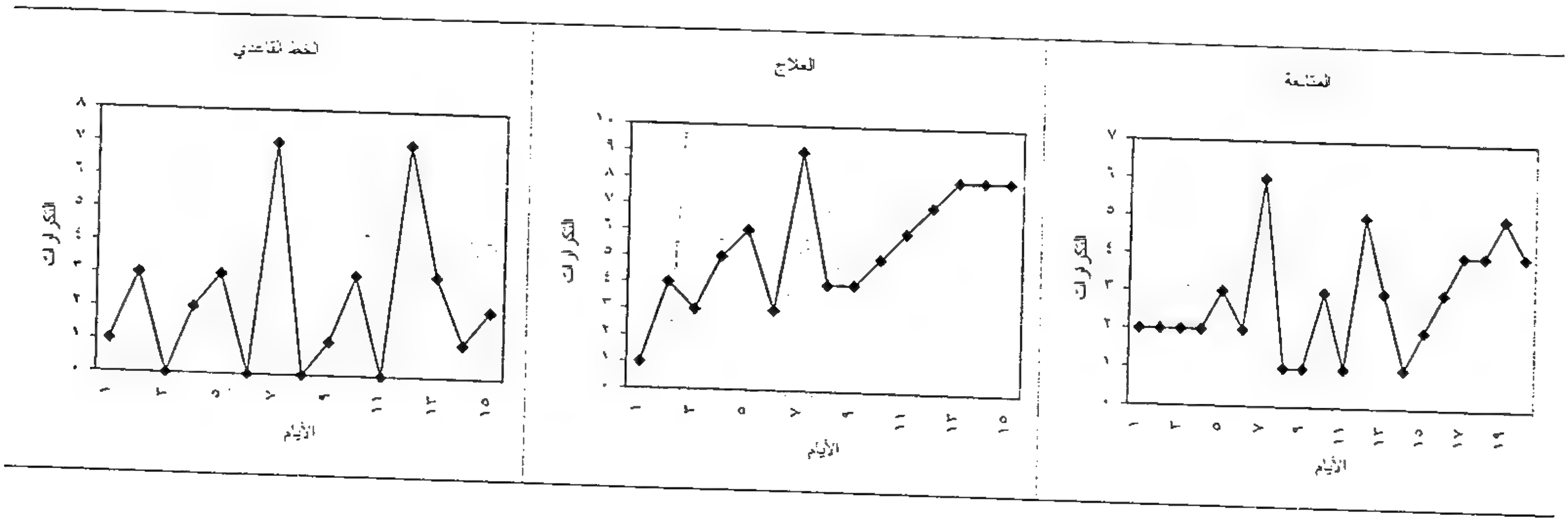
شكل رقم (١٣)

مجموع تكرارات مهارات ضبط الذات للطالب الخامس خلال مراحل الدراسة التجريبية



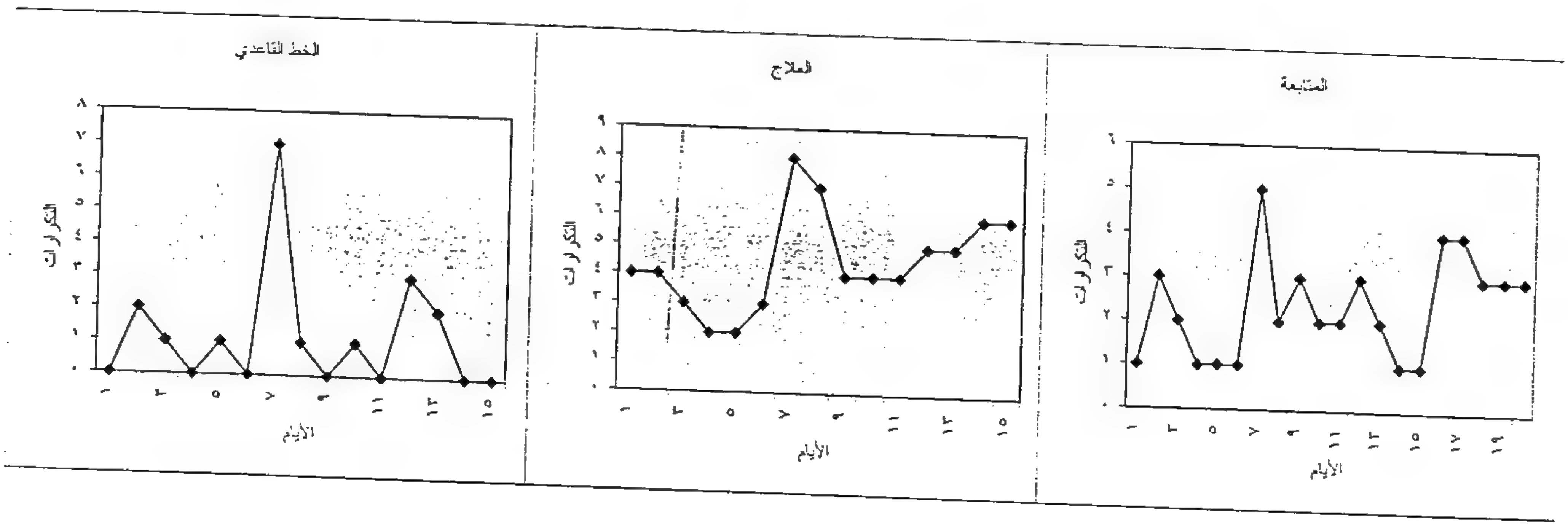
شكل رقم (١٤)

مجموع تكرارات مهارات ضبط الذات للطالب السادس خلال مراحل الدراسة التجريبية



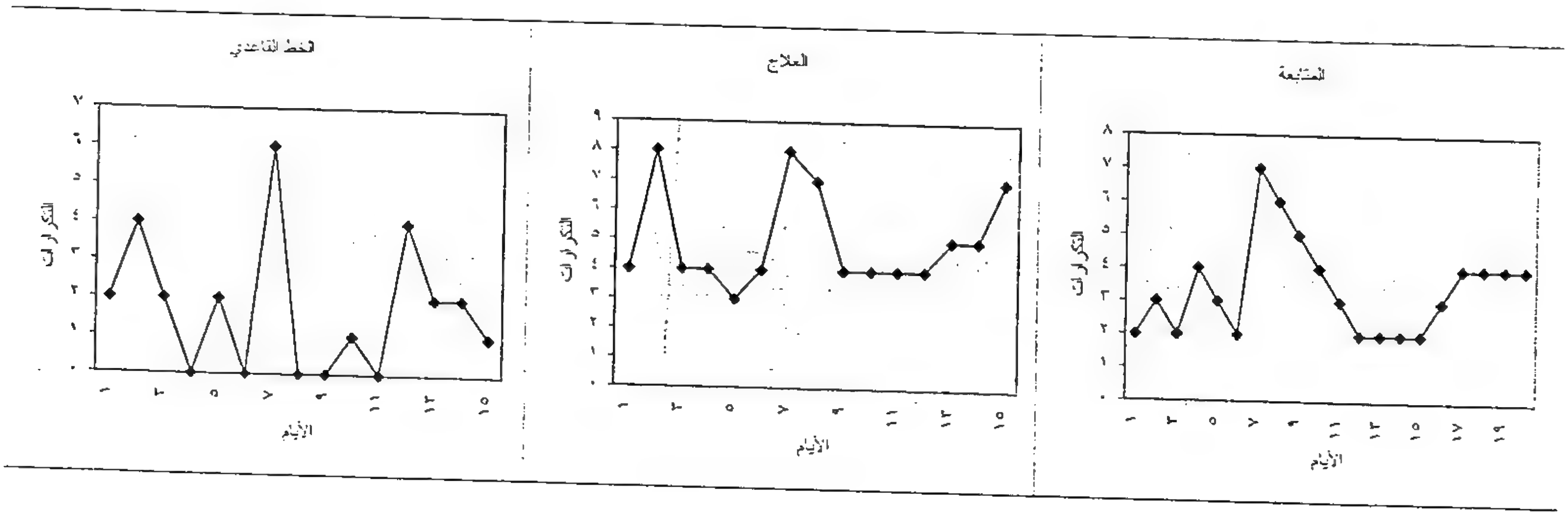
شكل رقم (١٥)

مجموع تكرارات مهارات ضبط الذات للطالب السابع خلال مراحل الدراسة التجريبية



شكل رقم (١٦)

مجموع تكرارات مهارات ضبط الذات للطالب الثامن خلال مراحل الدراسة التجريبية



ومن خلال جدول رقم (٦) تتضح كذلك فـعالية برنامج الاقتصاد الرمزي في زيادة مسـتوى ممارسـة المهارات الأكاديمية، حيث أن الجـدول يبين متوسط تكرارات المهارات الأكاديمية ونسبة الزيـادة لـدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام في مراحل الدراسة التجريبية.

جدول رقم (٦)

متوسط تكرارات المهارات الأكاديمية ونسبة الزيادة لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام في مراحل الدراسة التجريبية

مراحل الدراسة / أرقام الطلبة	الخط القاعدي				مرحلة التطبيق (لاقتصاد الرمزي)					المتابعة					
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	نسبة الزيادة	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	المتوسط	نسبة الزيادة
الأول	١,٨	٢	١,٤	١,٧	٣,٨	٤.٤	٤,٨	٤,٣	٦٠٪	١,٦	٢	١,٦	٣,٨	٢,٣	٢٦٪
الثاني	٢	١,٦	١,٨	١,٨	٥,٢	٣,٨	٣.٨	٤,٣	٥٨٪	٣,٢	٢,٦	٢.٢	٣,٨	٢,٣	٢٢٪
الثالث	٠,٢	٠,٢	٠,٦	٠,٣	٣,٤	٣,٢	٤	٣,٥	٩١٪	١,٢	١,٢	١,٦	٤,٦	٢.٢	٨٦٪
الرابع	١,٢	١	١,٢	١.١	٥,٦	٣,٤	٦,٤	٥,١	٧٨٪	٢,٤	٢,٦	٢,٤	٣,٨	٢,٨	٦١٪
الخامس	٤,٦	٤	٤,٢	٤,٣	٧,٢	٧	٧,٦	٧,٣	٤١٪	٥,٦	٥,٤	٥,٦	٤,٢	٥,٢	١٧٪
السادس	٤,٢	٢	٢,٦	٢,٩	٤,٨	٦,٢	٧	٦	٥٢٪	٣,٢	٢.٢	٢,٨	٥,٦	٣,٥	١٧٪
السابع	٣,٢	٣	٢,٨	٣	٨,٤	٦,٢	٥,٨	٦,٨	٥٦٪	٢,٨	٢,٦	٢,٨	٤	٣,١	٣٪
الثامن	١,٦	١,٤	١,٦	١,٥	٤,٨	٤,٨	٥,٢	٤,٩	٦٩٪	٣	٢.٢	٢,٤	٢,٨	٢,٦	٤٢٪

وكانـت أعلى نسبة زيادة في مستوى ممارسة المهارات الأكاديمية،عند الطالب رقـم ثلاثـة كمـا يتضح في شكل رقم ١٩ حيث بلغت ٩١% عمّا كانت عليه في مرحلة الخط القاعدي، ثم الطالب رقم أربعـة كما يتضح في شكل رقم ٢٠، حيث كانت لديه ٧٨%، ثم الطالب رقم ثمانية كما يتضح فـي شـكل رقـم ٢٤حيـث بلغـت ٦٩% مقارنة مع مرحـلة الخـط القاعـدي، ثـم الطالب رقم واحد كما يتضح في شكل رقم ١٧ التي بلغـت نسبة الزيادة عنده ٦٠% .

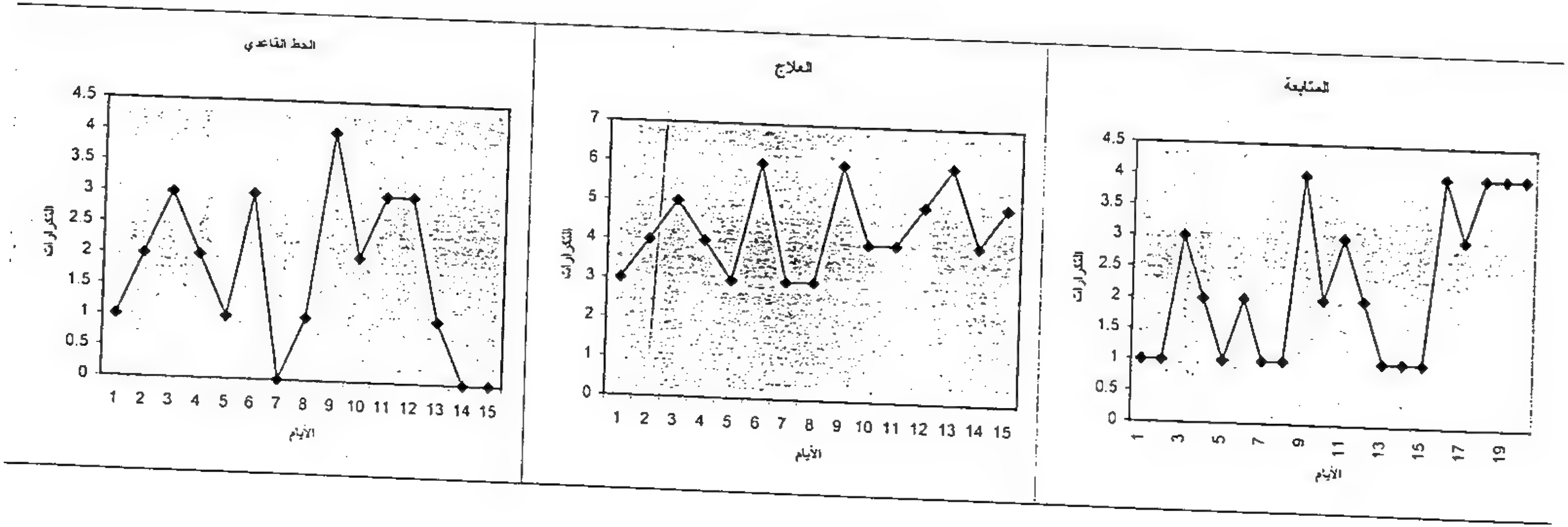
وكان أقل مستوى في زيادة مستوى المهارات الأكاديمية عند الطالب رقم خمسة كما يتضح في شـكل رقم٢١ حيث بلغت ٤١ % ثم الطالب رقم ستة كما يتضح في شكل رقم ٢٢حيث كانت نسبة الزيـادة لديـه ٥٢%مقارنة مع مرحلة الخط القاعدي. أما الطالب رقم سبعة فكانت عنده ٥٦ %كما يتضح في شكل رقـم ٢٣ ، وأخيرا الطالب رقم أثنان كانت عنده ٥٨% كما يتضح في شكل رقم ١٨.

أما نسبة الزيادة في مستوى ممارسة المهارات الأكاديمية في مرحلة المتابعة، فكانت أعلـى نسـبة عنـد الطالب رقم ثلاثة كما يتضح في شكل رقم ١٩حيث بلغت ٨٦% مقارنة مع مرحلة الخط القاعدي ثم الطالب رقم أربعة كما يتضح في شكل رقم ٢٠حيث كانت ٦١%، ثم الطالب رقم ثمانية حيث كانت نسـبة

الزيادة ٤٢% كما يتضح في شكل رقم ٢٤، فـــي حين كشفت الدراسة أن أقل نسبة زيـــادة فـــي ممارســـة المهارات الأكاديمية في مرحلة المتابعة كانت عند الطالب رقم سبعة كما يتضح في شكل رقم ٢٣حيث بلغت ٣%، أما الطالبان رقم خمسة وطالب رقم ستة فكانت نسبة الزيادة متشابهة ١٧% لكل منها، كما يتضـــح من شكا رقم ٢١ و ٢٢ أما الطالب رقم واحد و رقم أثنان، فكانت نسبة الزيادة لكل منهما علـــى التوالـــي (٢٦%،٢٢%) كما يتضح في شكل رقم ١٧ و ١٨.

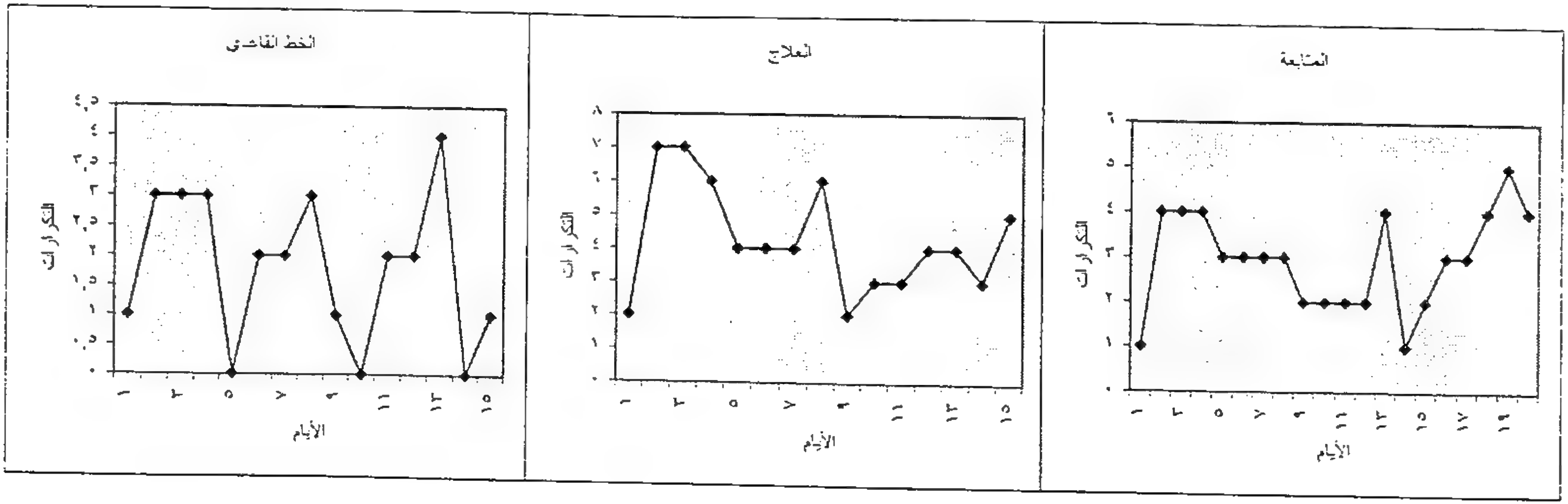
شكل رقم (١٧)

مجموع تكرارات المهارات الأكاديمية للطالب الأول خلال مراحل الدراسة التجريبية



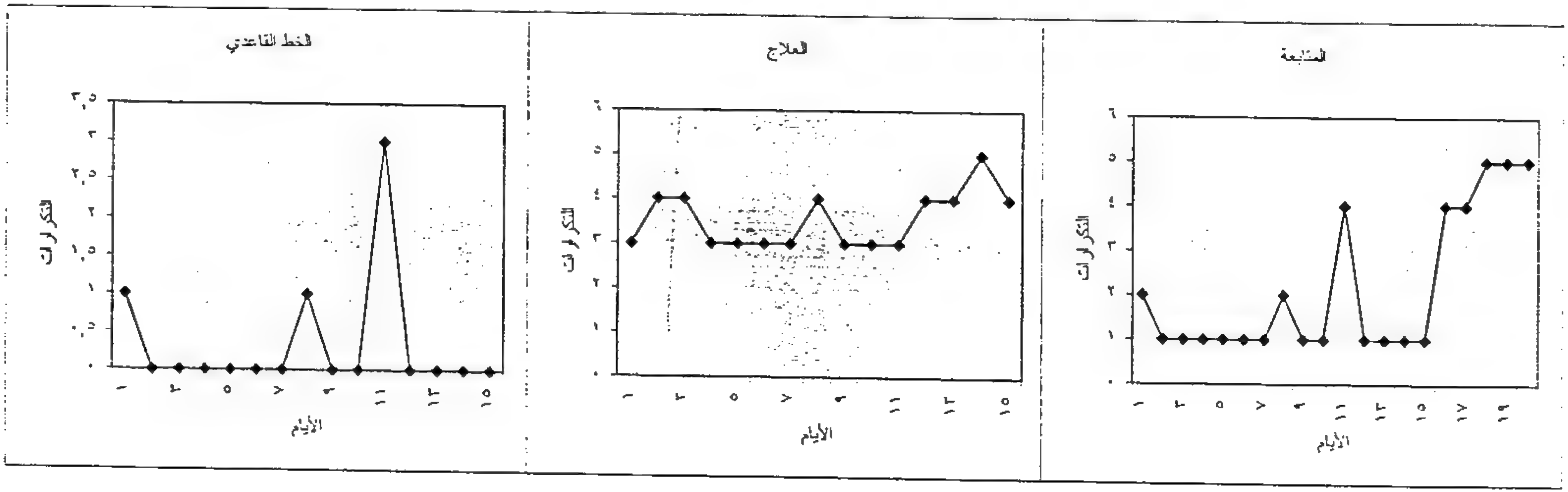
شكل رقم (١٨)

مجموع تكرارات المهارات الأكاديمية للطالب الثاني خلال مراحل الدراسة التجريبية



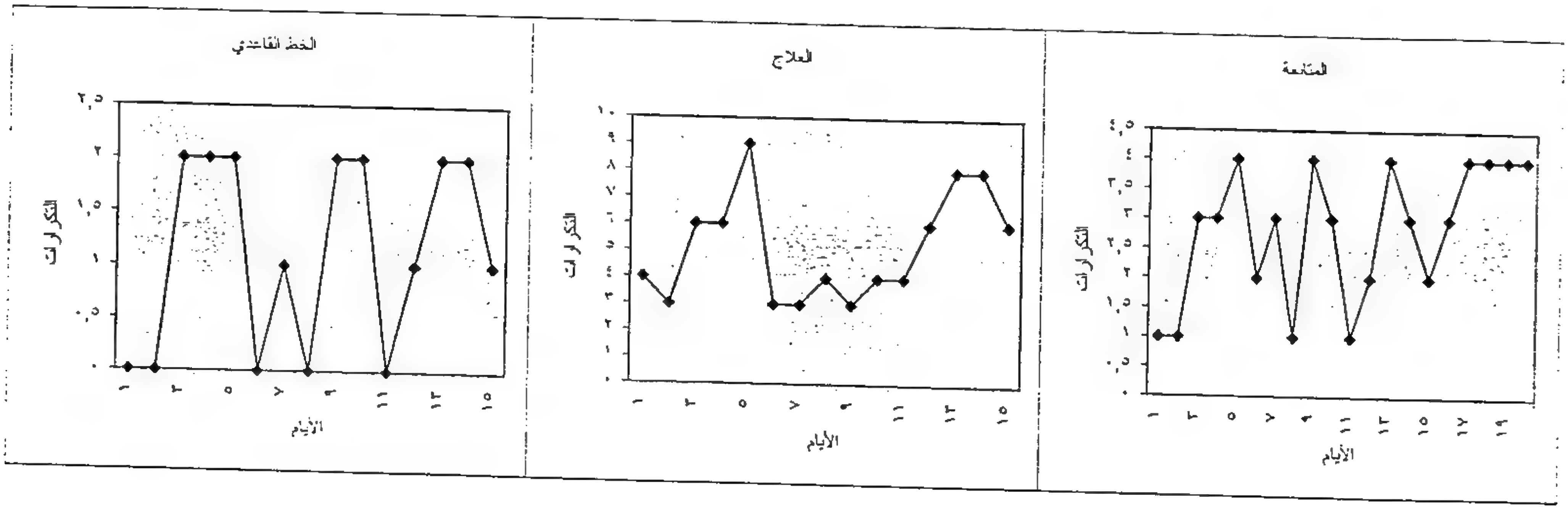
شكل رقم (١٩)

مجموع تكرارات المهارات الأكاديمية للطالب الثالث خلال مراحل الدراسة التجريبية



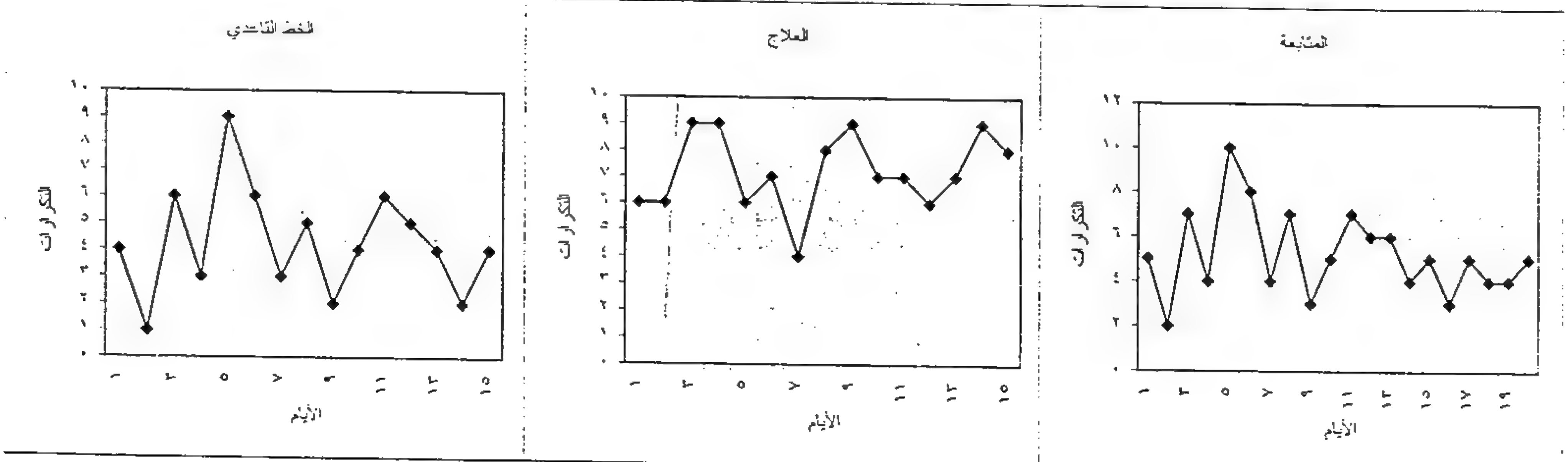
شكل رقم (٢٠)

مجموع تكرارات المهارات الأكاديمية للطالب الرابع خلال مراحل الدراسة التجريبية



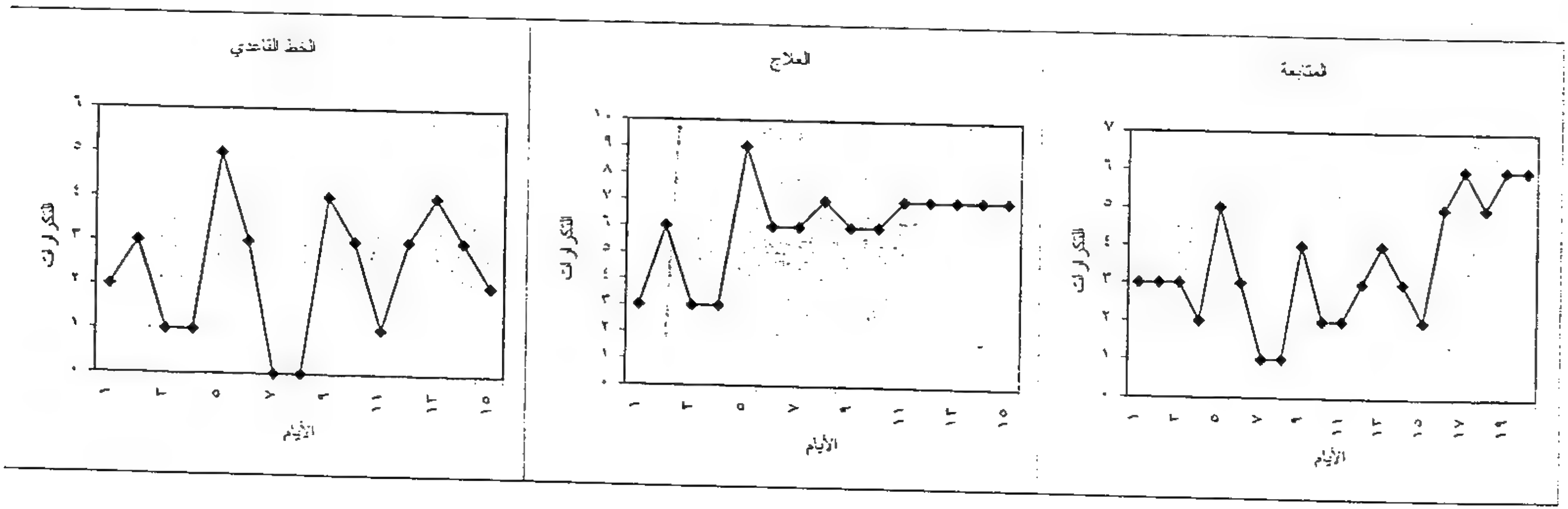
شكل رقم (٢١)

مجموع تكرارات المهارات الأكاديمية للطالب الخامس خلال مراحل الدراسة التجريبية



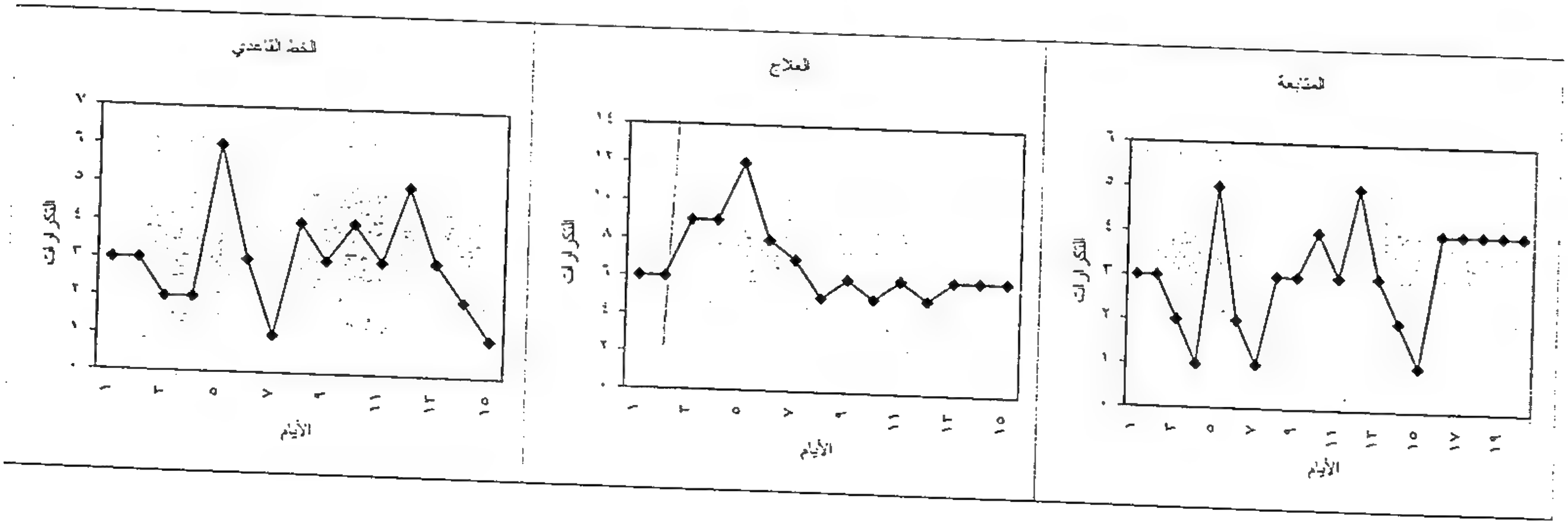
شكل رقم (٢٢)

مجموع تكرارات المهارات الأكاديمية للطالب السادس خلال مراحل الدراسة التجريبية



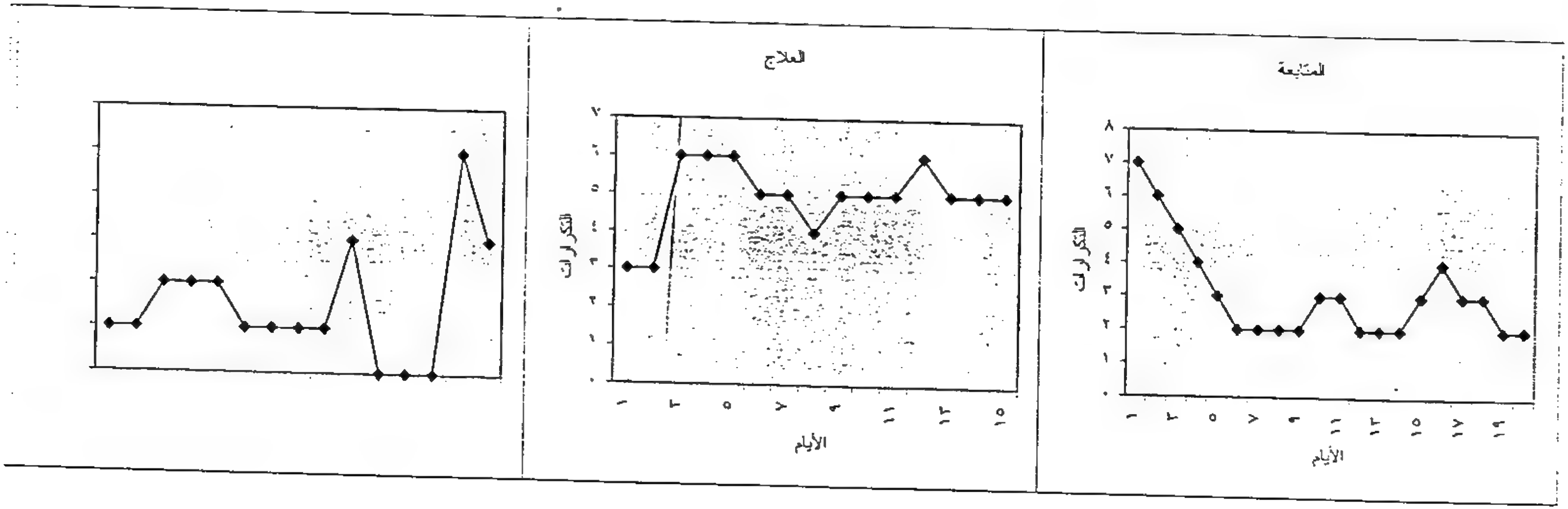
شكل رقم (٢٣)

مجموع تكرارات المهارات الأكاديمية للطالب السابع خلال مراحل الدراسة التجريبية



شكل رقم (٢٤)

مجموع تكرارات المهارات الأكاديمية للطالب الثامن خلال مراحل الدراسة التجريبية



أما عن الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

المتعلق بفعالية برنامج تكلفة الاستجابة في الحد من ممارسة السلوك اللاإجتماعي المدرسي والمتمثل في سرعة الغضب والسلوك العدواني وسلوك الفوضى وكثرة الطلبات، فيتضح من **الجدول رقم (٧)** أن تكرارات السلوك اللاإجتماعي بشكل عام، قد تناقصت مع بداية تطبيق البرنامج العلاجي (تكلفة الاستجابة) حيث بلغت نسبة الانخفاض في مرحلة تطبيق البرنامج ٨٤,٣% وبدأت تعود كما كانت عليه بعد التوقف عن تطبيق البرنامج العلاجي، حيث بلغت نسبة الانخفاض في ممارسة السلوك اللاإجتماعي ٢٨%في مرحلة المتابعة. كما بلغت الفروق بين متوسط مجموع السلوكات التي تمثل السلوك اللاإجتماعي في مختلف مراحل الدراسة التجريبية لأفراد عينة الدراسة كما يلي : الفرق بين متوسط تكرارات مرحلة الخط القاعدي ومتوسط تكرارات مرحلة العلاج ١٠٢,٤ وبين متوسط تكرارات مرحلة الخط القاعدي و متوسط تكرارات المتابعة ٣٣,٩ ،وقد زاد متوسط تكرارات السلوك اللاإجتماعي في مرحلة المتابعة عن متوسط التكرارات في مرحلة العلاج ٦٨,٥ تكرار.

جدول رقم (٧)

متوسط تكرارات السلوك اللاإجتماعي ونسبة الانخفاض

لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام في مراحل الدراسة التجريبية

مراحل الدراسة / السلوك اللاإجتماعي	الخط القاعدي				مرحلة التطبيق (تكلفة الاستجابة)					المتابعة					
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	نسبة الانخفاض	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	المتوسط	نسبة الانخفاض
سرعة الغضب	٤١,٨	٣٧,٦	٣٩,٦	٣٩,٦	١١,٢	٥,٦	٧,٨	٨,٢	٪ ٧٩,٣	٣٧,٢	٣٣,٨	٣٦,٤	١٤,٨	٣٠,٥	٪٢٢,٩
العدوانية	٣٥,٢	٣٣,٨	٣٧	٣٥,٣	٨,٤	٢,٤	٥	٥,٢	٪٨٥,٢	٣٤	٣٣,٢	٣٥,٦	٥,٢	٢٧	٪٢٣,٥
سلوك الفوضى	٤٦,٢	٤٦,٦	٤٦,٢	٤٦,٣	٧,٨	٣	٥,٦	٥,٤	٪٨٨,٣	٣٨,٤	٣٦,٦	٤٠,٦	٣,٦	٢٩,٨	٪٣٥,٦
المجموع	١٢٣	١١٨	١٢٣	١٢١,٢	٢٧,٤	١١	١٨,٤	١٨,٨	٪٨٤,٣	١١٠	١٠٤	١١٣	٢٣,٦	٨٧,٣	٪٢٨

كما يوضح الجدول رقم (٧) أن متوسط تكرارات ممارسة سرعة الغضب لأفراد عينة الدراسة قد تناقصت مع تقدم مدة تطبيق البرنامج العلاجي من بداية مرحلة التطبيق وحتى نهايتها. وقد بلغت نسبة الانخفاض في مستوى ممارسة الغضب في هذه المرحلة ٧٩,٣% وبدأت هذه النسبة تزداد مع توقف تطبيق العلاج، حيث بلغت ٢٢,٩% في مرحلة المتابعة. وقد بلغت الفروق بين متوسط تكرارات ممارسة الغضب بشكل عام في مختلف الدراسة التجريبية كما يلي: الفرق بين متوسط تكرارات مرحلة الخط القاعدي و متوسط تكرارات مرحلة العلاج ٣١,٤ وبين متوسط تكرارات مرحلة الخط القاعدي و متوسط المتابعة ٩,١ ، وقد زاد متوسط تكرارات سلوك سرعة الغضب في مرحلة المتابعة عن متوسط العلاج بـ ٢٢,٣ تكرار.

جدول رقم (٨)

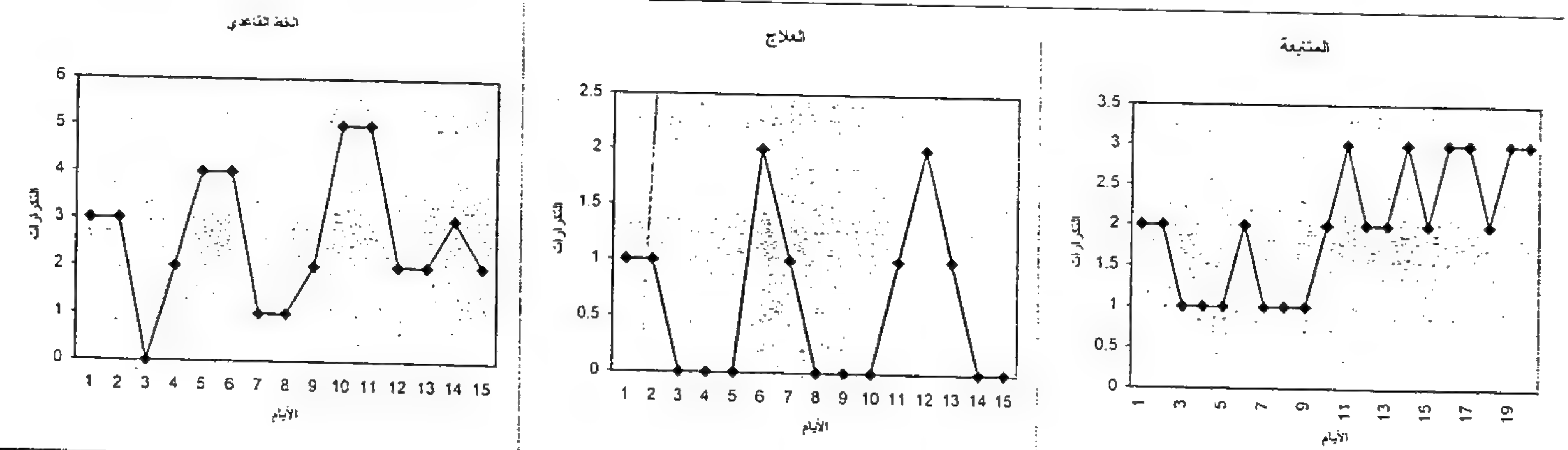
متوسط تكرارات سرعة الغضب ونسبة الانخفاض لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام في مراحل الدراسة التجريبية

مراحل الدراسة / أرقام الطلبة	الخط القاعدي				مرحلة التطبيق (تكلفة الاستجابة)					المتابعة					
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	نسبة الانخفاض	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	المتوسط	نسبة الانخفاض
الأول	٢,٤	٢,٦	٢,٨	٢,٦	٠,٤	٠,٦	٠,٨	٠,٦	٪٧٧	١,٤	١,٤	٢,٤	٢,٨	٢	٪٢٣
الثاني	٣,٤	٢,٨	٣	٣,١	١,٢	٠	٠,٨	٠,٧	٪٧٧	٢,٤	١,٨	٣	٢.٢	٢,٤	٪٢٣
الثالث	١٥.٤	١٤	١٥	١٤,٨	١,٨	٠,٦	٠,٦	١	٪٩٣	١,٤	١,٤	٢	٣,٢	٢	٪٨٦
الرابع	١١,٤	١٠	٩,٨	١٠,٤	٤,٨	٢,٦	١,٨	٣,١	٪٧٠	١٣,٦	١٣,٤	١٤	٢,٤	١٠,٩	٪٠,٠٤-
الخامس	٣,٨	٣,٢	٣,٤	٣,٥	١	٠,٢	١,٦	٠,٩	٪٧٤	١٠,٢	٨,٤	٨,٢	١,٤	٧,١	٪١,٢-
السادس	٣	٣,٢	٢,٨	٣	١,٦	١,٦	١,٢	١,٥	٪٥٠	٣,٤	٢,٤	٣,٢	١	٢,٥	٪١٧
السابع	١,٨	١,٢	٢,٨	١,٩	٠	٠	١	٠,٣	٪٨٤	٢,٨	٣,٤	١,٨	١,٤	٢,٤	٪٢٦-
الثامن	٠,٨	٠,٦	١,٢	٠,٩	٠,٤	٠	٠	٠,١	٪٨٩	٢	١,٦	١,٨	٠,٤	١,٥	٪٦٧-

وكانت أعلى نسبة انخفاض ،عند الطالب رقم ثلاثة، كما يتضح من شكل رقم ٢٧ حيث بلغت نسبة الانخفاض٩٣%مقارنة مع مرحلة الخط القاعدي، ثم الطالب رقم ثمانية كما يتضح من شكل رقم ٣٢ حيث كانت نسبة الانخفاض لديه٨٩%، ثم الطالب رقم سبعة كما يتضح في شكل رقم ٣١حيث بلغت نسبة الانخفاض ٨٤% عما كانت عليه في مرحلة الخط القاعدي، ثم الطالبان رقم واحد ورقم أثنان التي بلغت نسبة الانخفاض لكل منهما ٧٧% ، كما يتضح في شكل رقم ٢٥ و ٢٦. وكان أقل مستوى في نسبة الانخفاض لسرعة الغضب عند الطالب رقم ستة كما يتضح في شكل رقم ٣٠ حيث بلغت٥٠% ثم الطالب رقم أربعة كما يتضح في شكل رقم ٢٨، حيث كانت نسبة الانخفاض لديه٧٠% مقارنة مع مرحلة الخط القاعدي. أما الطالب رقم خمسة فكانت نسبة الانخفاض عنده ٧٤%كما يتضح في شكل رقم ٢٩، أما نسبة الانخفاض في مرحلة المتابعة ، فكانت أعلى نسبة عند الطالب رقم ثلاثة كما يتضح في شكل رقم ٢٧حيث بلغت ٨٦% ، ثم الطالبان رقم واحد ورقم أثنان حيث كانت نسبة الانخفاض لكل منهما ٢٣% ، كما يتضح من شكل رقم ٢٥ و٢٦ ثم الطالب رقم ٦ حيث كانت نسبة الانخفاض١٧%مقارنة مع مرحلة الخط القاعدي،كما يتضح في شكل رقم ٣٠. في حين كشفت الدراسة أن أقل نسبة انخفاض في مرحلة المتابعة كانت عند الطالب رقم خمسة ، كما يتضح في شكل رقم ٢٩حيث بلغت نسبة الزيادة في ممارسة سلوك سرعة الغضب ١,٢% ، ثم الطالب رقم ثمانية كما يتضح في شكل رقم ٣٢ ،حيث كانت نسبة الزيادة في مرحلة المتابعة ٦٧%. أما الطالب رقم سبعة فكانت النسبة في زيادة تكرارات الغضب ٢٦% كما يتضح في شكل رقم ٣١ وأخيرا الطالب رقم أربعة كانت نسبة زيادة تكرارات الغضب ، قليلة جداً ٠,٠٤ %كما يتضح في شكل رقم ٢٨

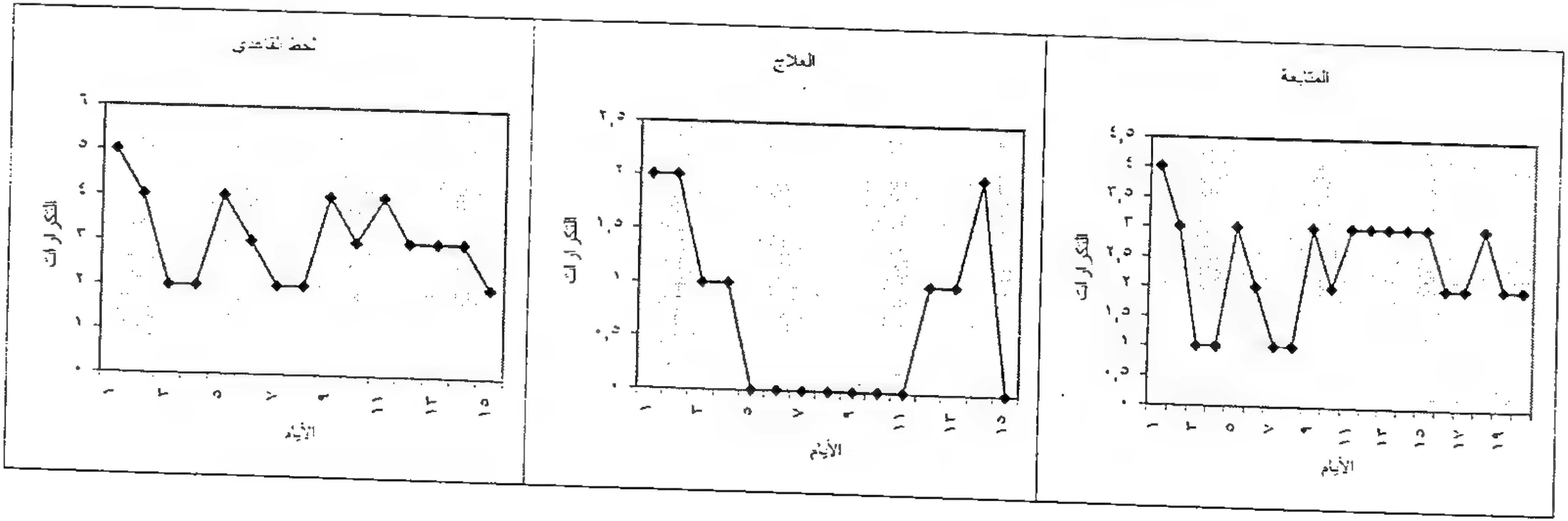
شكل رقم (٢٥)

مجموع تكرارات سرعة الغضب للطالب الأول خلال مراحل الدراسة التجريبية



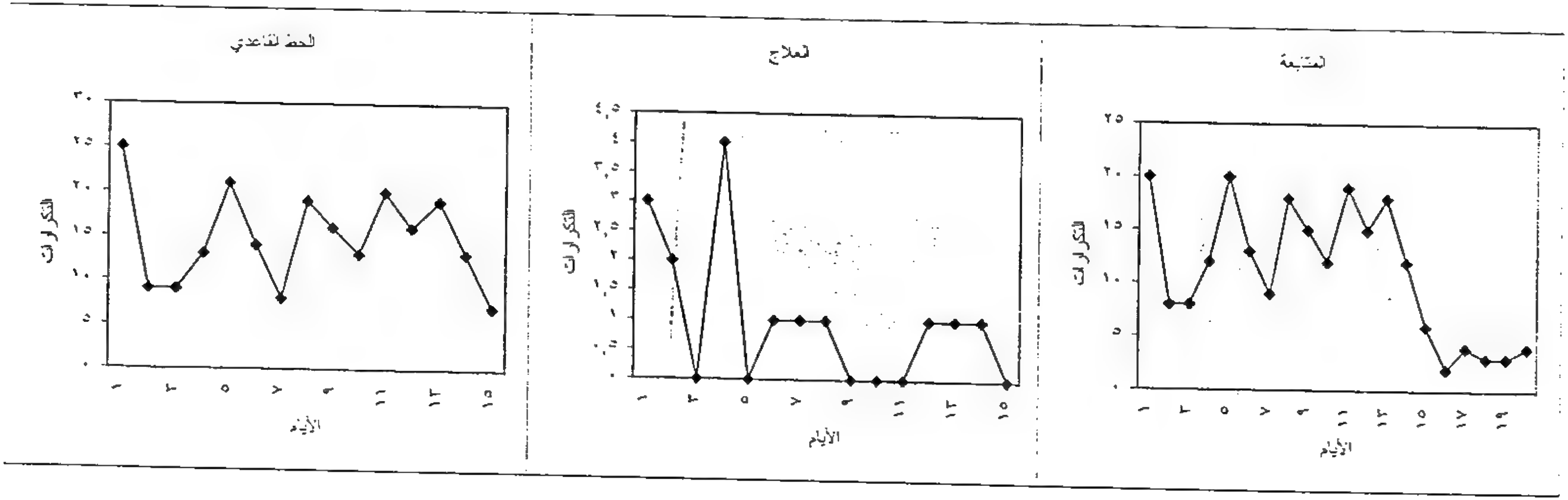
شكل رقم (٢٦)

مجموع تكرارات سرعة الغضب للطالب الثاني خلال مراحل الدراسة التجريبية



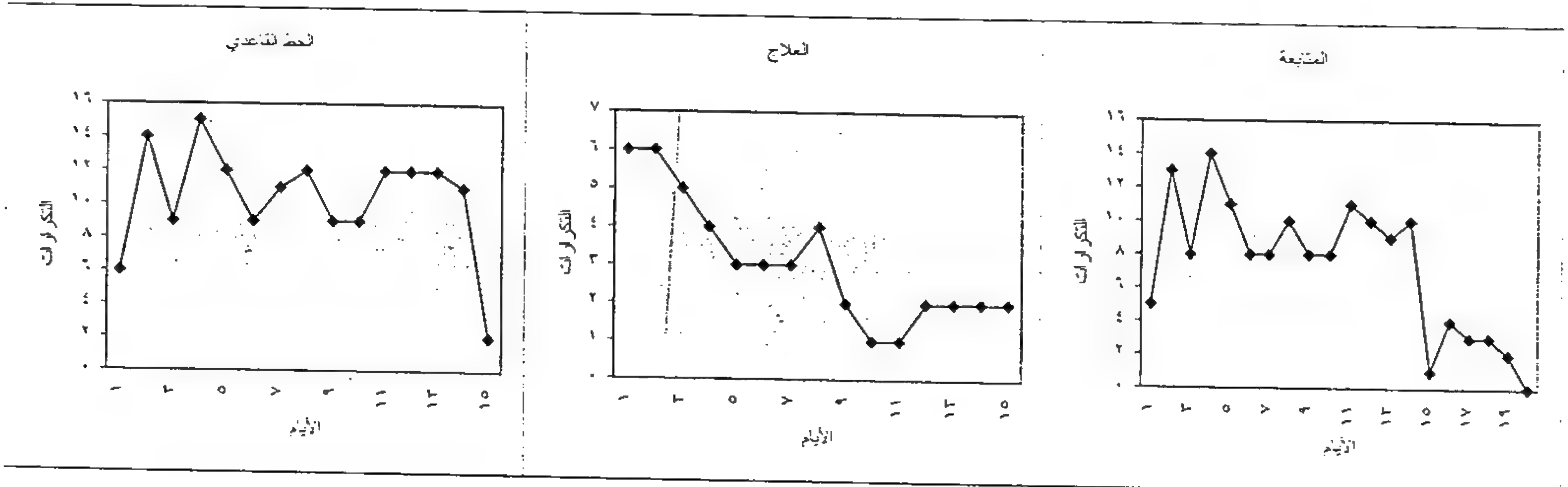
شكل رقم (٢٧

مجموع تكرارات سرعة الغضب للطالب الثالث خلال مراحل الدراسة التجريبية



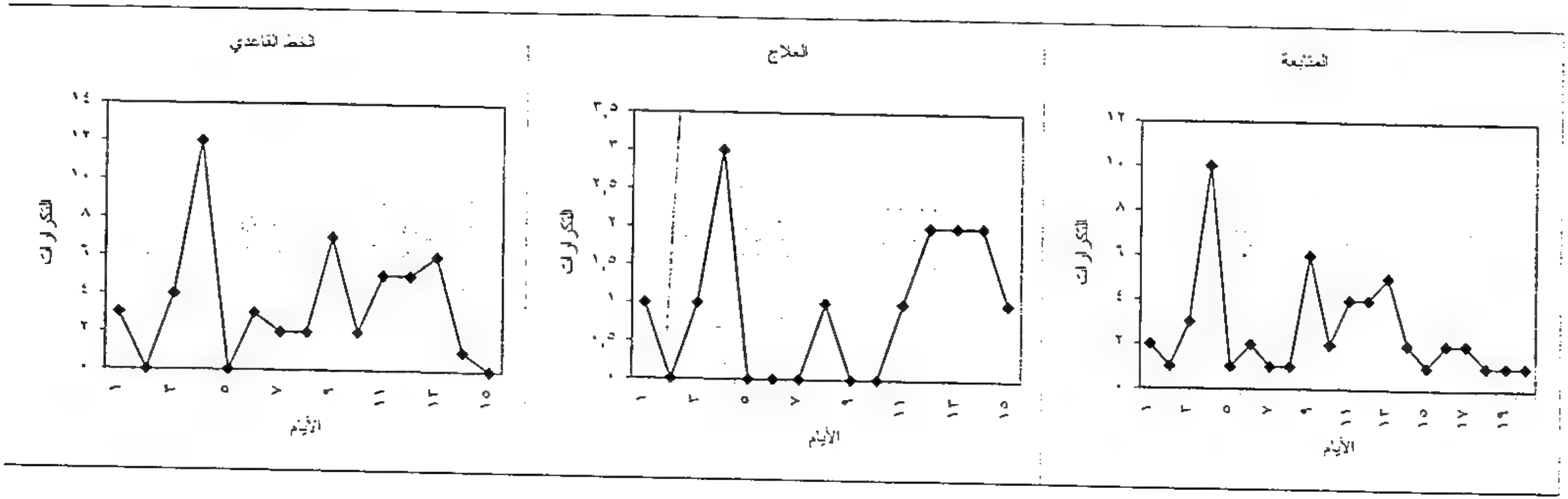
شكل رقم (٢٨)

مجموع تكرارات سرعة الغضب للطالب الرابع خلال مراحل الدراسة التجريبية



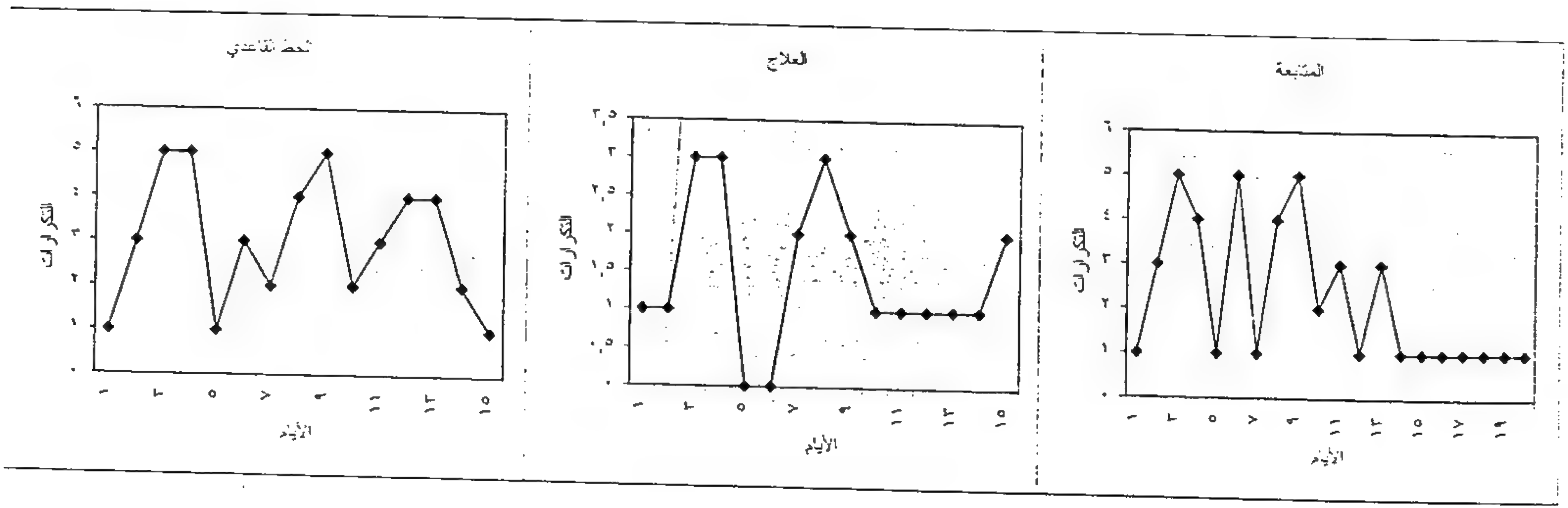
شكل رقم (٢٩)

مجموع تكرارات سرعة الغضب للطالب الخامس خلال مراحل الدراسة التجريبية



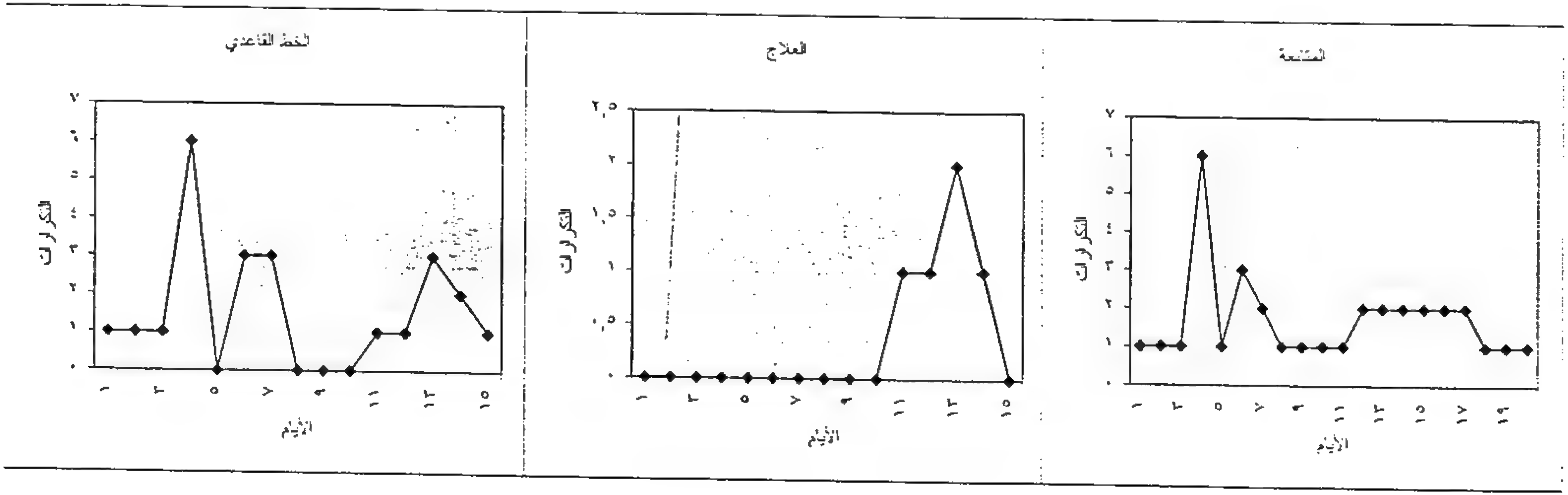
شكل رقم (٣٠)

مجموع تكرارات سرعة الغضب للطالب السادس خلال مراحل الدراسة التجريبية



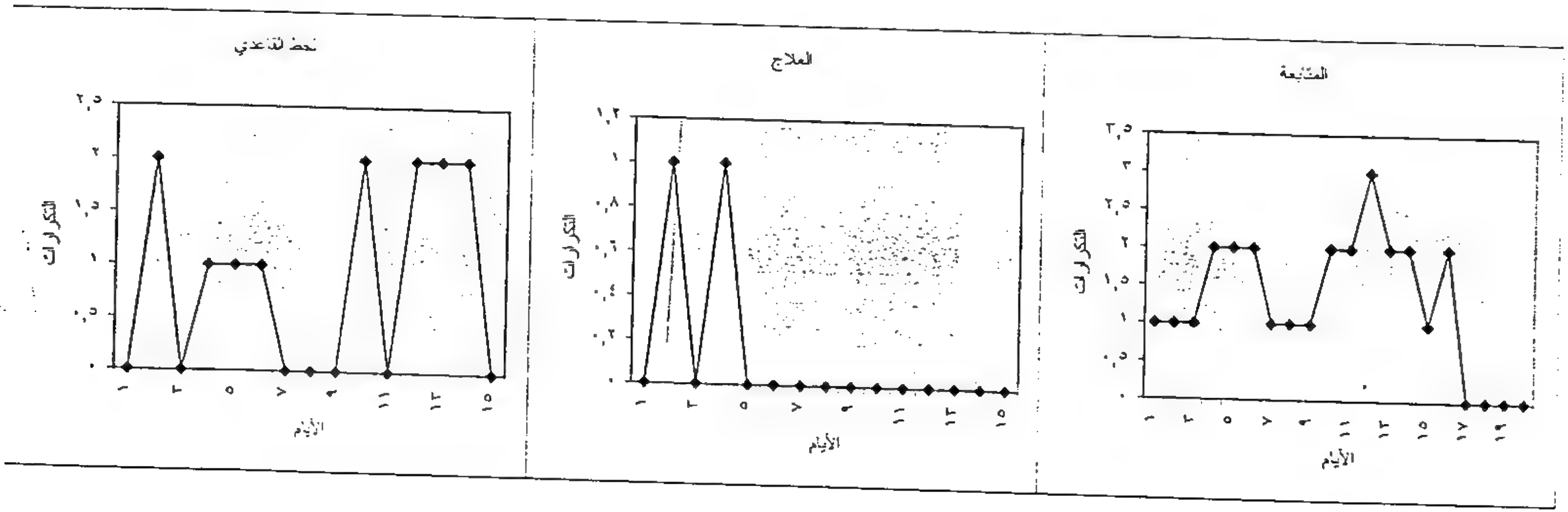
شكل رقم (٣١)

مجموع تكرارات سرعة الغضب للطالب السابع خلال مراحل الدراسة التجريبية



شكل رقم (٣٢)

مجموع تكرارات سرعة الغضب للطالب الثامن خلال مراحل الدراسة التجريبية



ومن خلال جدول رقم (٩) تتضح فعالية برنامج تكلفة الاستجابة في خفض مســـتوى ممارســة الســلوك العدواني بشكل عام. حيث أن الجدول يبين متوسط تكرارات السلوك العدواني ونسبة الانخفاض لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام في مراحل الدراسة التجريبية .

جدول رقم (٩)

متوسط تكرارات السلوك العدواني ونسبة الانخفاض

لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام في مراحل الدراسة التجريبية

مراحل الدراسة / أرقام الطلبة	الخط القاعدي				مرحلة التطبيق (تكلفة الاستجابة)					المتابعة					
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	نسبة الانخفاض	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	المتوسط	نسبة الانخفاض
الأول	٢,٦	٣	٣,٦	٣,١	٠,٢	٠	٠	٠,١	٪٩٧	٢,٦	٣,٦	٣,٨	١,٢	٢,٨	٪١٠
الثاني	٣,٢	٣,٢	٣,٨	٣,٤	١,٢	٠,٦	١.٢	١	٪٧١	٢.٢	٢.٢	٣,٢	١	٢.٢	٪٣٥
الثالث	١٠	٩	٩,٤	٩,٥	٠,٨	٠	٠,٤	٠,٤	٪٩٦	٩	٨	٨,٤	٠	٦,٤	٪٣٣
الرابع	١٠,٨	١٠,٤	١٠,٢	١٠,٥	١,٦	٠,٨	١	١.١	٪٩٠	٩,٨	٩,٢	٩	٠	٧	٪٣٣
الخامس	٣	٢,٦	٢,٨	٢,٨	١,٨	٠	٠,٢	٠,٧	٪٧٥	٢,٨	٢,٤	٢,٤	١	٢.٢	٪٢١
السادس	٣	٢,٨	٣	٢,٩	١	١	١,٨	١,٣	٪٥٥	٣,٤	٣	٣,٨	١	٢,٨	٪٣
السابع	٢	١,٤	١,٨	١,٧	٠,٨	٠	٠,٤	٠,٤	٪٧٦	٢.٢	٣	٢,٦	٠,٨	٢.٢	٪٢٩-
الثامن	٠,٦	١,٤	٢,٤	١,٥	١	٠	٠	٠,٣	٪٨٠	١,٤	١,٨	١,٨	٠,٢	١,٣	٪١٣

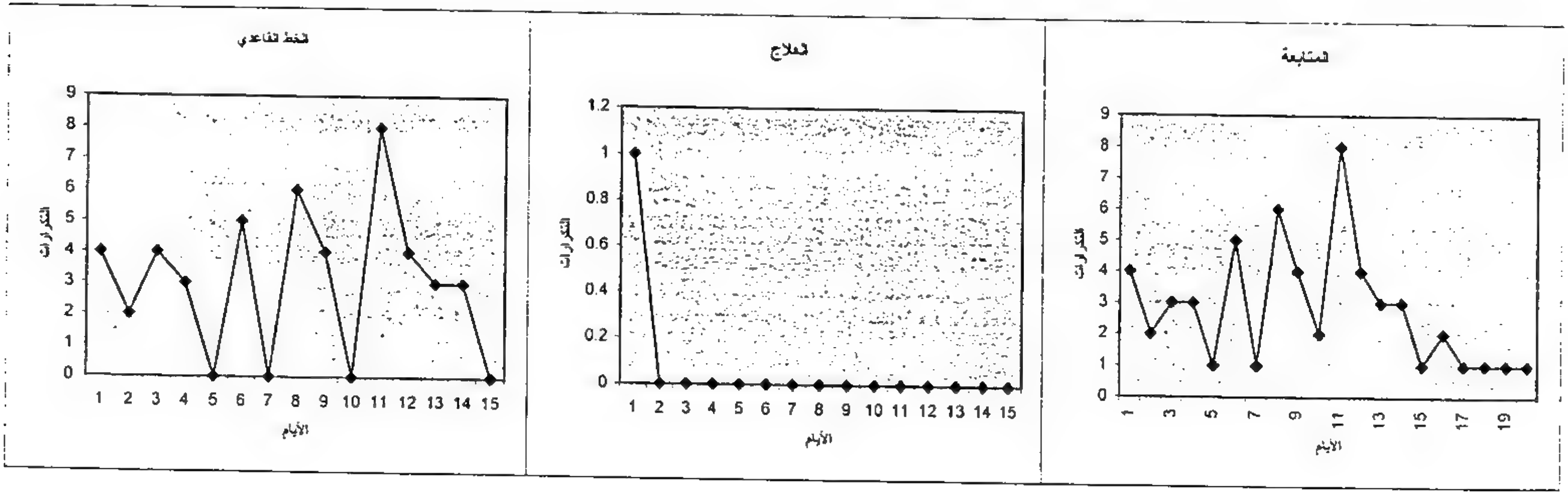
وكانت أعلى نسبة انخفاض في ممارسة السلوك العدواني،عند الطالب رقم واحد ، كما يتضح في شـــكل رقم ٣٣ حيث بلغت نسبة الانخفاض٩٧% عما كانت عليه في مرحلة الخط القاعدي، ثم الطالب رقم ثلاثـة كما يتضح في شكل رقم ٣٥ حيث كانت نسبة الانخفاض لديه ٩٦%، ثم الطالب رقم أربعة كما يتضح فـــي شكل رقم ٣٦ حيــث بلغــت نسبة الانخفاض ٩٠% عــما كانــت عليــه في مرحــلة الخــط القاعـــدي ثـــم الطالب رقم ثمانية والطالب رقم سبعة والطالب رقم خمسة، حيث بلغت نسبة الانخفاض على التوالي (٨٠%، ٧٦%، ٧٥%) كما يتضح من الأشكال: ٤٠،٣٦،٣٧). وكان أقل مستوى في نسبة انخفاض ممارســـة السلوك العدواني عند الطالب رقم ستة كما يتضح في شكل رقم ٣٨، حيث بلغت ٥٥% ثم الطـــالب رقـم أثنان حيث كانت نسبة الانخفاض لديه٧١% مقارنة مع الخط القاعدي، كما يتضح في شكل رقم ٣٤.

أما نسبة الانخفاض في مستوى ممارسة السلوك العدواني في مرحلة المتابعة، فكانت أعلى نسبة عنـــد الطالب رقم أثنان كما يتضح في شكل رقم ٣٤ حيث بلغت ٣٥% عما كانت عليـــه فـــي مرحـــــلة الخـــط القاعدي، ثم الطالبان رقم ثلاثة ورقم أربعة حيث كانت نسبة الانخفاض لكل منهما ٣٣% كما يتضـــح فـــي

شكل رقم ٣٥ و ٣٦ ثم الطالب رقم خمسة حيث كانت ٢١% كما يتضح في شكل رقم ٣٧ في حين كشفت الدراسة أن أقل نسبة انخفاض في ممارسة السلوك العدواني في مرحلة المتابعة كانت عند الطالب رقم سبعة كما يتضح في شكل رقم٣٩ حيث بلغت نسبة الزيادة في ممارسة العدوانية ٢٩% ثم الطالب رقم ستة كما يتضح في شكل رقم ٣٨ حيث كانت نسبة الانخفاض في سلوكه خلال مرحلة المتابعة٣%، أما الطالبان رقم واحد و رقم ثمانية فكانت النسبة على التوالي(١٠%، ١٣%) كما يتضح في شكل رقم ٣٣ و ٤٠.

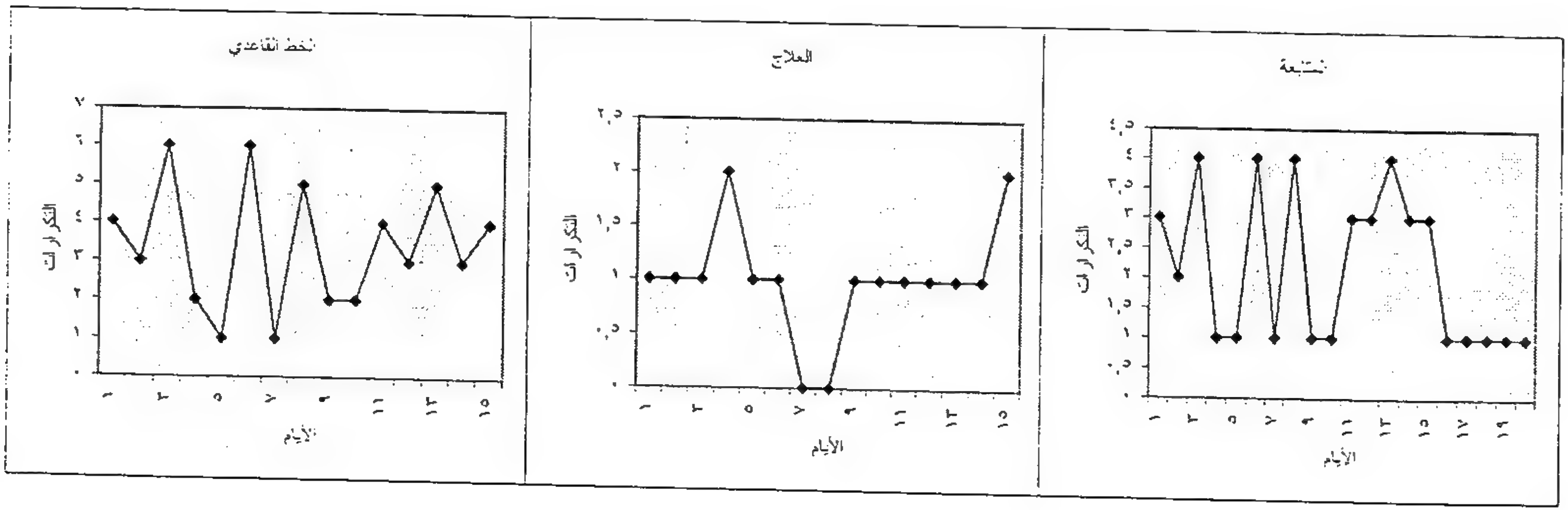
شكل رقم (٣٣)

مجموع تكرارات السلوك العدواني للطالب الأول خلال مراحل الدراسة التجريبية



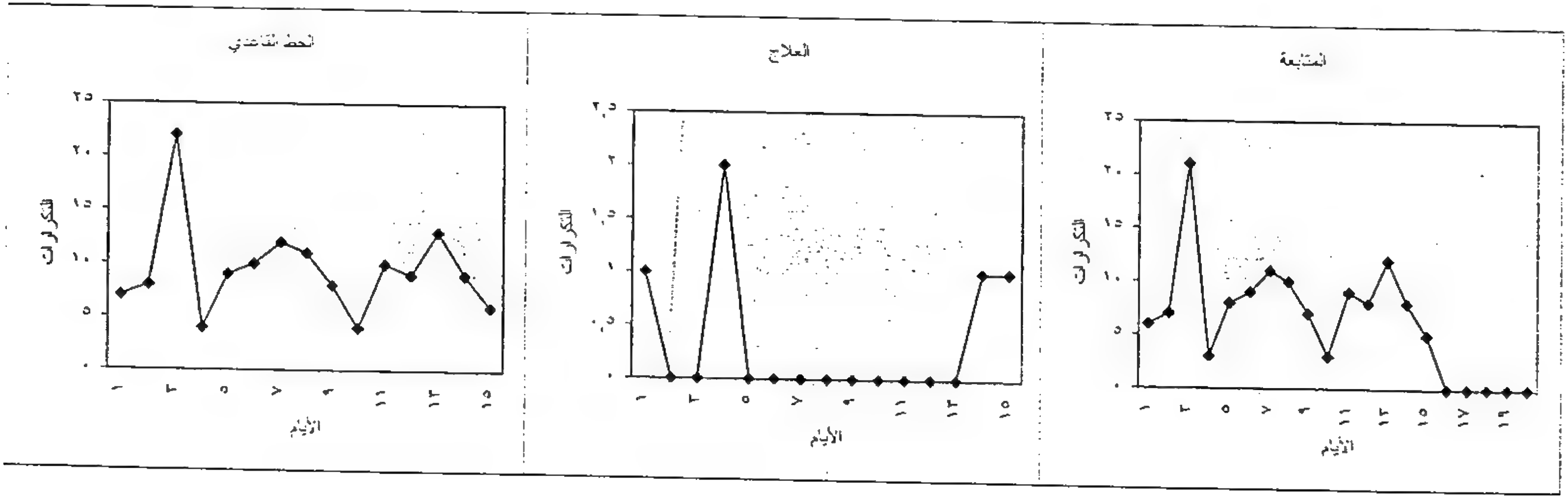
شكل رقم (٣٤)

مجموع تكرارات السلوك العدواني للطالب الثاني خلال مراحل الدراسة التجريبية



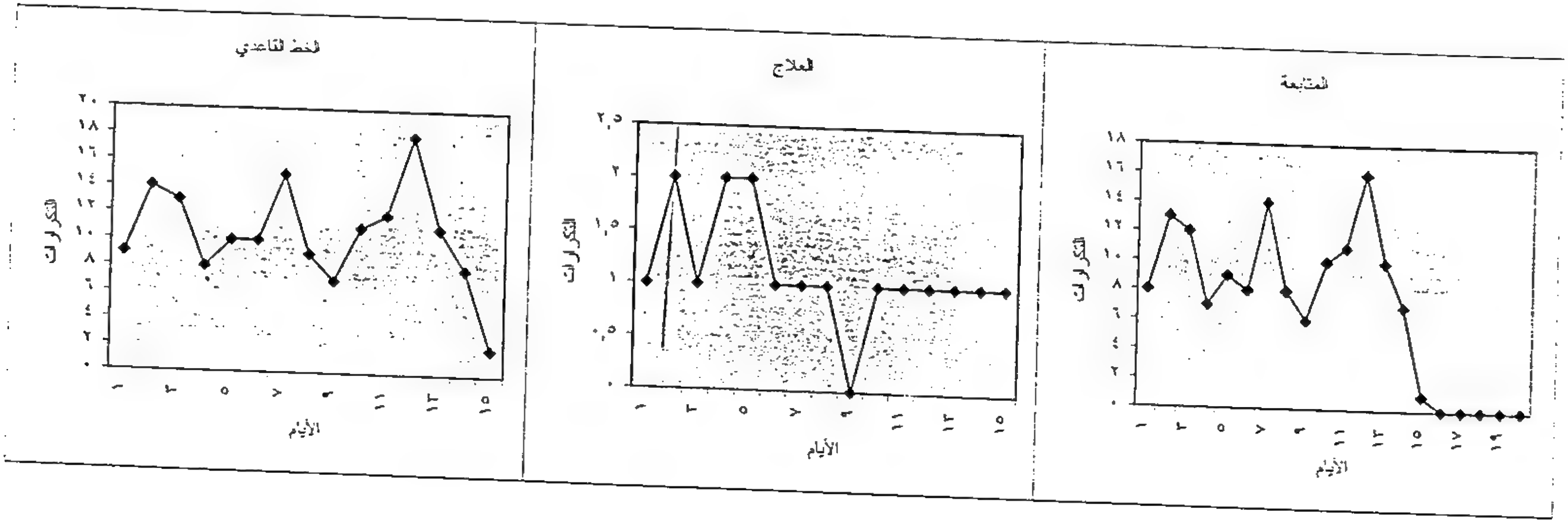
شكل رقم (٣٥)

مجموع تكرارات السلوك العدواني للطالب الثالث خلال مراحل الدراسة التجريبية



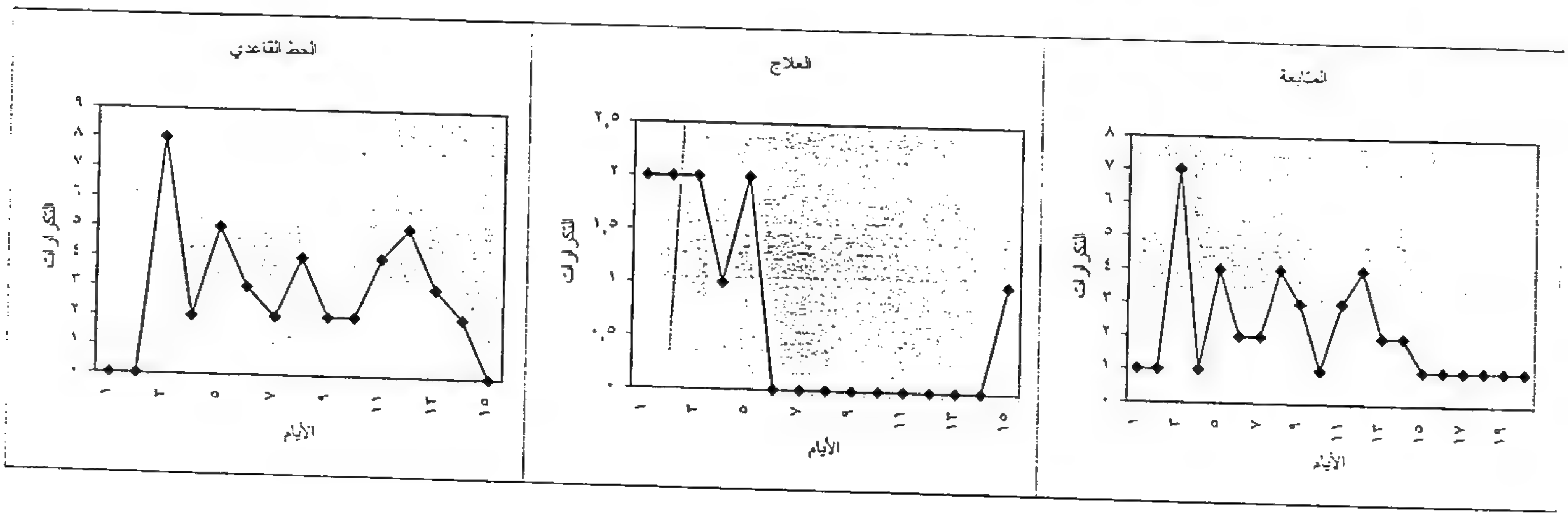
شكل رقم (٣٦)

مجموع تكرارات السلوك العدواني للطالب الرابع خلال مراحل الدراسة التجريبية



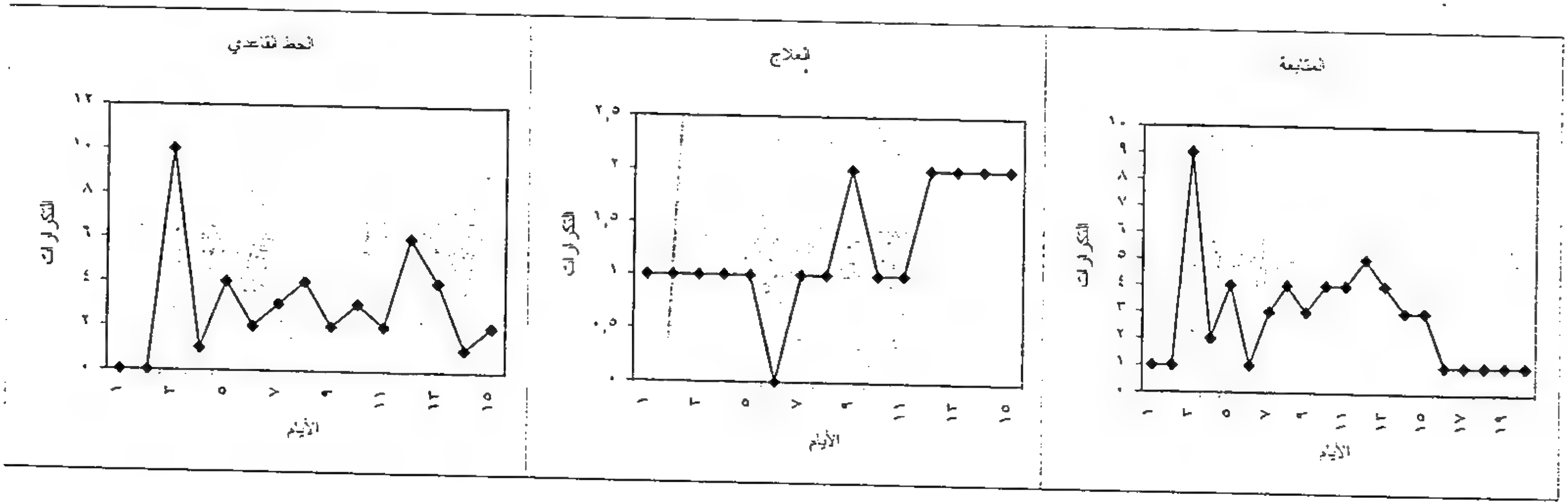
شكل رقم (٣٧)

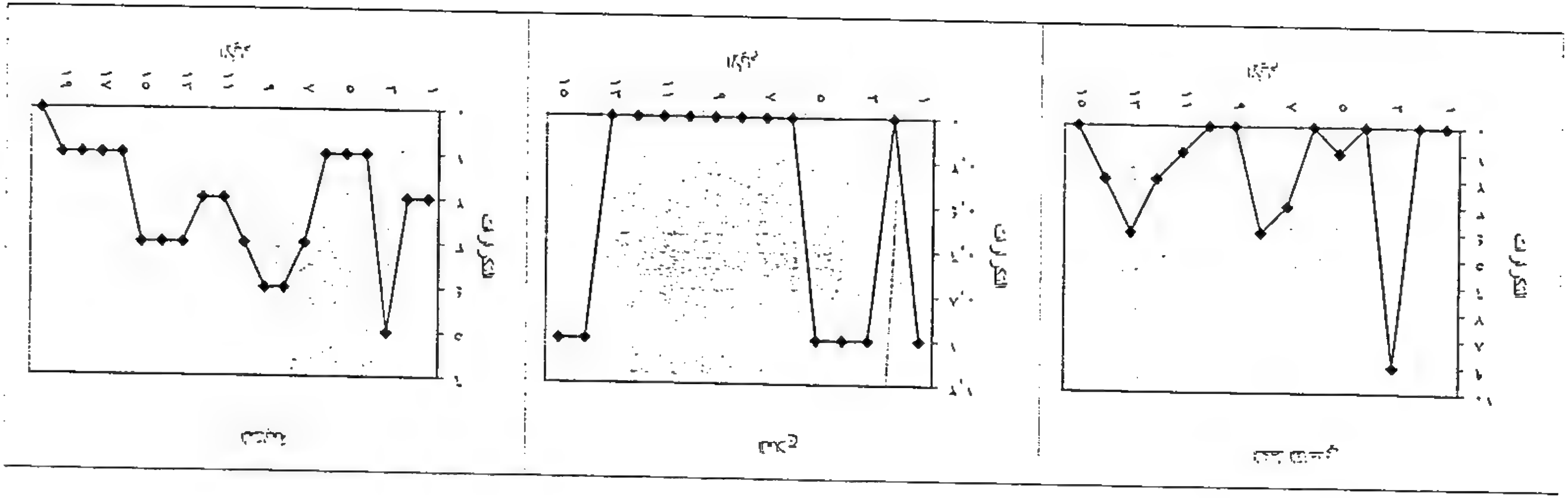
مجموع تكرارات السلوك العدواني للطالب الخامس خلال مراحل الدراسة التجريبية



شكل رقم (٣٨)

مجموع تكرارات السلوك العدواني للطالب السادس خلال مراحل الدراسة التجريبية



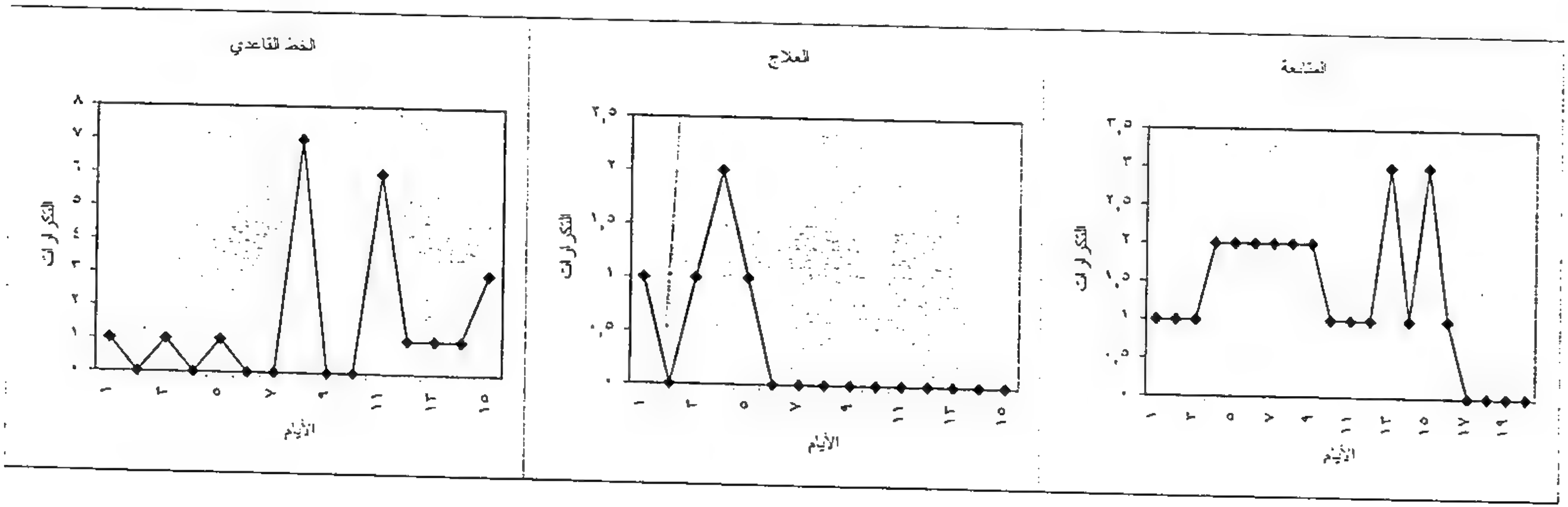


مجموع تكرارات السلوك العدواني للطالب السابع خلال مراحل الدراسة التجريبية

شكل رقم (٣٩)

شكل رقم (٤٠)

مجموع تكرارات السلوك العدواني للطالب الثامن خلال مراحل الدراسة التجريبية



ومن خلال جدول رقم (١٠) تتضح فعالية برنامج تكلفة الاستجابة في خفض مستوى ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات. حيث أن الجدول يبين متوسط تكرارات سلوك الفوضى وكثرة الطلبات ونسبة الانخفاض لدى أفراد العينة خلال مراحل الدراسة التجريبية.

جدول رقم (١٠)

متوسط تكرارات ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات ونسبة الانخفاض لدى أفراد عينة الدراسة بشكل عام في مراحل الدراسة التجريبية

مراحل الدراسة / أرقام الطلبة	الخط القاعدي				مرحلة التطبيق (تكلفة الاستجابة)					التابعة					
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	نسبة الانخفاض	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	المتوسط	نسبة الانخفاض
الأول	٤.٤	٥	٤,٨	٤,٧	٠,٢	١	٠,٨	٠,٧	٪٨٥	٤,٢	٥	٤	٠,٦	٣,٥	٪٢٦
الثاني	٤.٤	٥	٥,٤	٤,٩	١	٠,٤	١	٠,٨	٪٨٤	٣,٢	٤	٤.٤	٠	٢,٩	٪٤١
الثالث	٦.٦	٧	٦,٨	٦,٨	٠,٢	٠	٠	٠,١	٪٩٩	٥,٦	٥	٥,٨	١	٤.٤	٪٣٥
الرابع	٩,٦	٨,٦	٩,٨	٩,٣	٠,٢	٠,٤	٠,٤	٠,٣	٪٩٧	٨,٦	٧,٤	٩,٦	٠	٦,٤	٪٣١
الخامس	٨	٧	٦,٨	٧,٣	٠,٨	٠,٢	٠,٨	٠,٦	٪٩٢	٦,٢	٥	٥,٨	٠,٤	٤.٤	٪٤٠
السادس	٧	٧	٦,٨	٦,٩	١,٨	٠,٦	١	١.١	٪٨٤	٥,٦	٤,٨	٦	٠	٤,١	٪٤١
السابع	٣,٨	٣,٤	٣,٦	٣,٦	١,٦	٠,٤	١	١	٪٧٢	٣	٢.٢	٣	٠,٦	٢.٢	٪٣٩
الثامن	٢,٤	٢,٦	٢	٢,٣	٢	٠	٠,٦	٠,٩	٪٦١	٢	٢.٢	٢	١	١,٨	٪٢٢

وكانت أعلى نسبة انخفاض في ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات،عند الطالب رقم ثلاثة كما يتضح في شكل رقم ٤٣ حيث بلغت نسبة الانخفاض٩٩% عما كانت عليه في مرحلة الخط القاعدي،ثم الطالب رقم أربعة حيث كانت نسبة الانخفاض لديه ٩٧% كما يتضح في شكل رقم ٤٤ ثم الطالب رقم خمسة حيث بلغت نسبة الانخفاض لديه ٩٢% عما كانت عليه في مرحلة الخط القاعدي، كما يتضح في شكل رقم ٤٥ ،ثم طالب رقم واحد، و رقم أثنان، ورقم ستة،حيث بلغت نسبة الانخفاض لديهم على التوالي(٨٥%، ٨٤%، ٨٤%) كما يتضح من (الأشكال: ٤٦،٤٢،٤١).

وكان أقل مستوى في نسبة انخفاض ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات عند الطالب رقم ثمانية كما يتضح في شكل رقم ٤٨ حيث بلغت٦١% ثم الطالب رقم سبعة كما يتضح في شكل ٤٧ حيث كانت نسبة الانخفاض لديها٧٢% مقارنة مع الخط القاعدي.

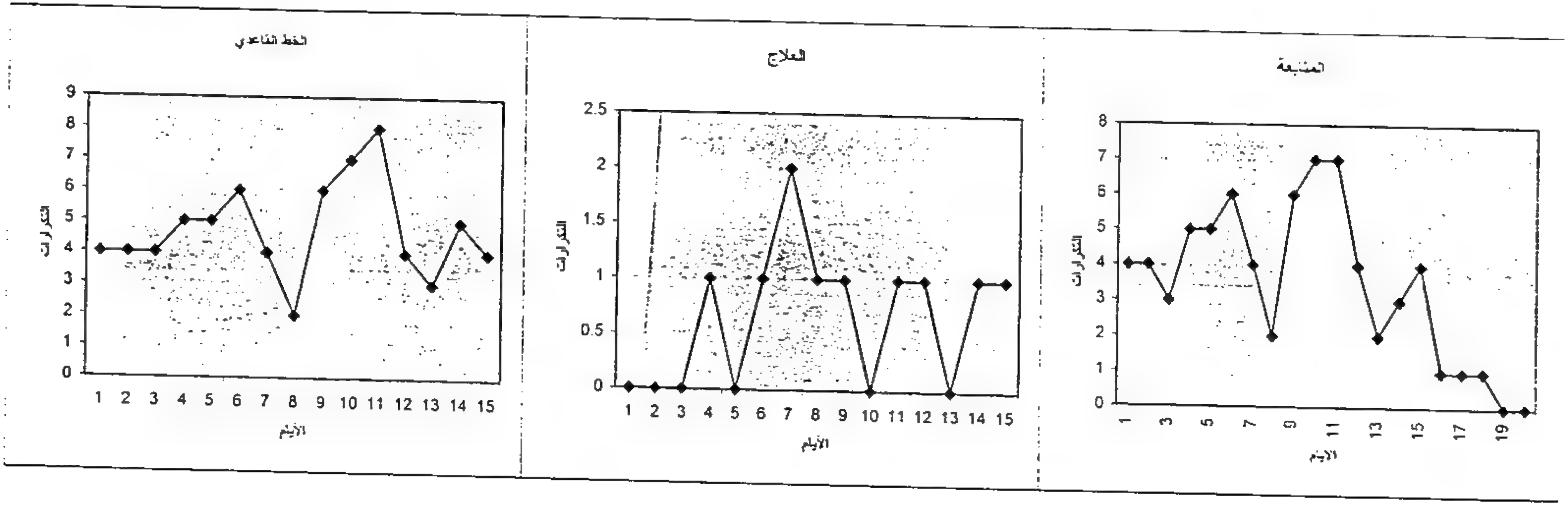
أما نسبة الانخفاض في مستوى ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات في مرحلة المتابعة فكانت أعلى نسبة عند كل من الطالب رقم ستة و الطالب رقم أثنان حيث بلغت ٤١% عما كانت عليه في

مرحلة الخط القاعدي. لكل منهما، كما يتضح من الأشكال:٤٦، ٤٢. ثـم بعـدها طالب رقم خمسة ،ورقـم سبعة ورقم ثلاثة، حيث كانت نسبة الانخفاض على التوالي (٤٠%، ٣٩%، ٣٥%) عما كانت عليـه فـي مرحلة الخط القاعدي كما يتضح من الأشكال: ٤٣،٤٧،٤٥.

في حين كشفت الدراسة أن أقل نسبة انخفاض في ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات في مرحلـة المتابعة كانت عند الطالب رقم ثمانية كما يتضح في شكل رقم ٤٨ حيث بلغـت ٢٢% ثم الطالبان رقـم واحد ورقم أربعة فكانت نسبة الانخفاض على التوالي (٢٦%، ٣١%)كما يتضح من الأشكال ٤٤،٤١.

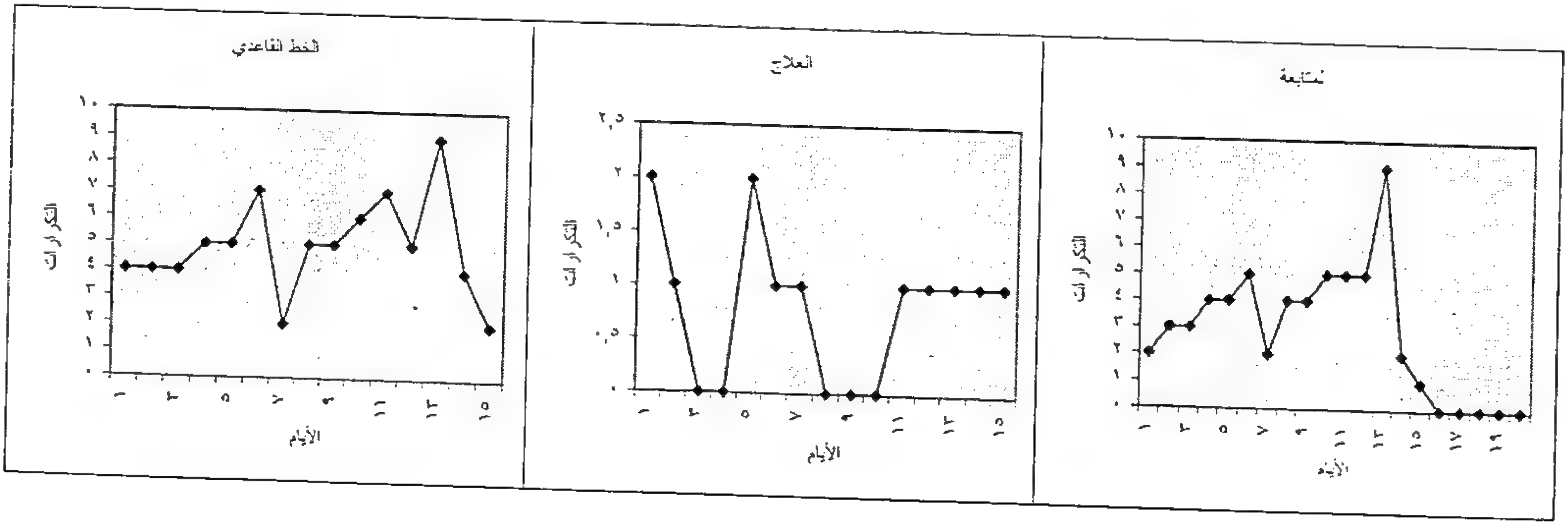
شكل رقم (٤١)

مجموع تكرارات سلوك الفوضى للطالب الأول خلال مراحل الدراسة التجريبية



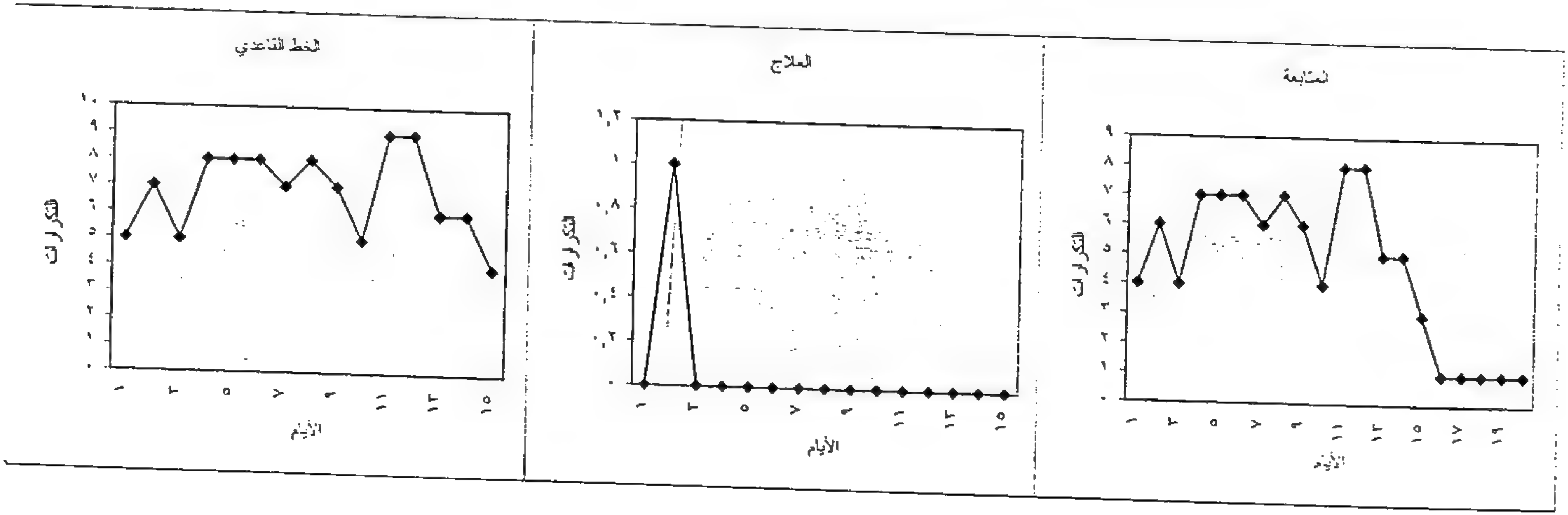
شكل رقم (٤٢)

مجموع تكرارات سلوك الفوضى للطالب الثاني خلال مراحل الدراسة التجريبية



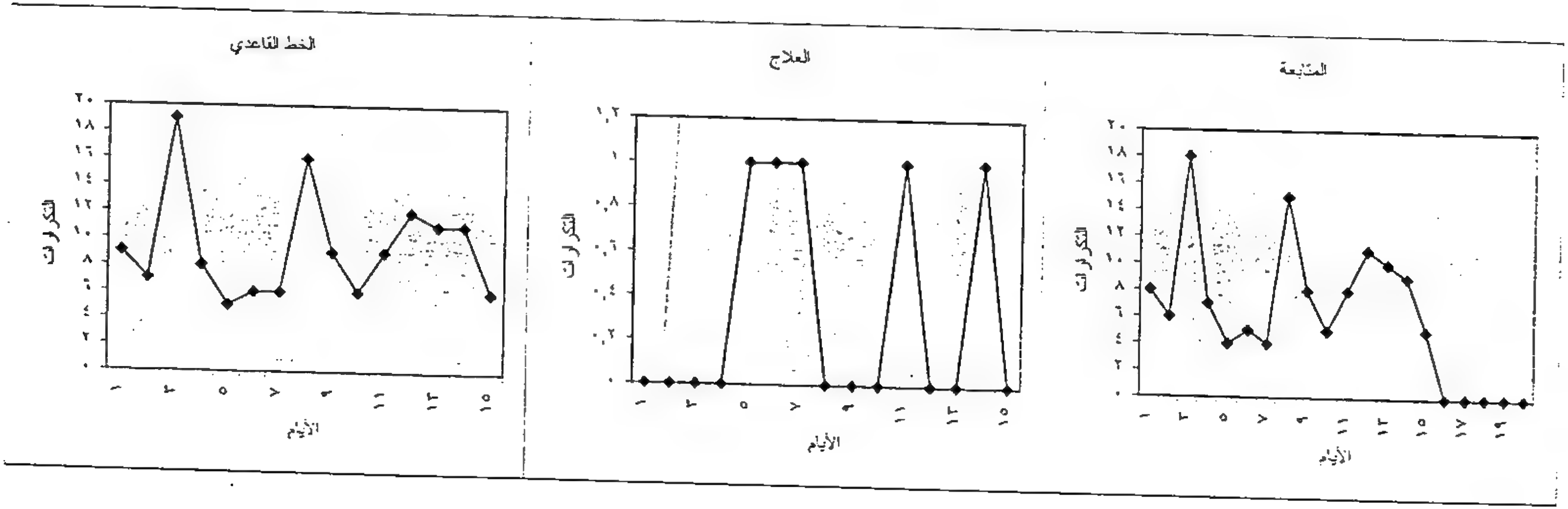
شكل رقم (٤٣)

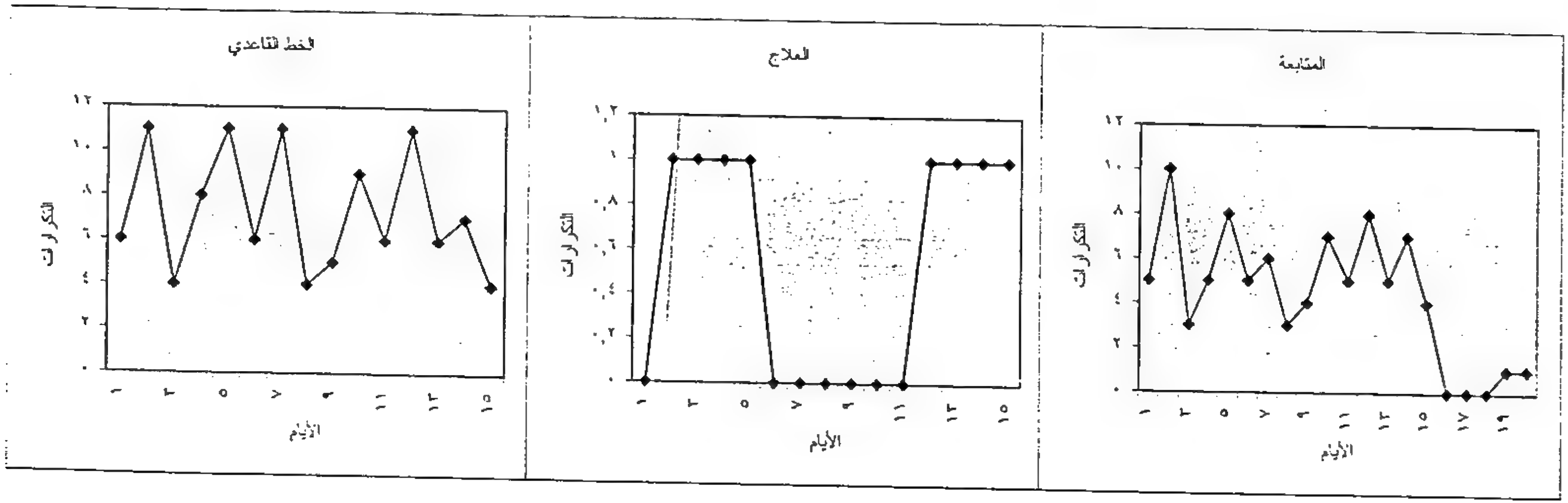
مجموع تكرارات سلوك الفوضى للطالب الثالث خلال مراحل الدراسة التجريبية



شكل رقم (٤٤)

مجموع تكرارات سلوك الفوضى للطالب الرابع خلال مراحل الدراسة التجريبية



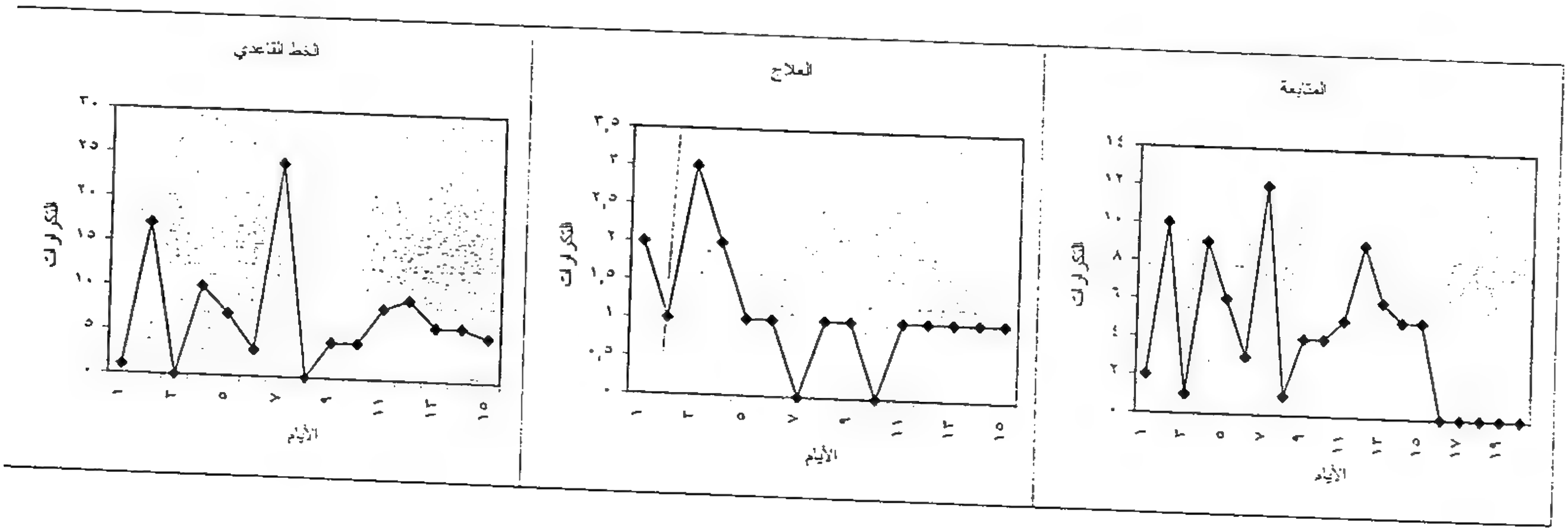


مجموع تكرارات سلوك الفوضى للطالب الخامس خلال مراحل الدراسة التجريبية

شكل رقم (٤٥)

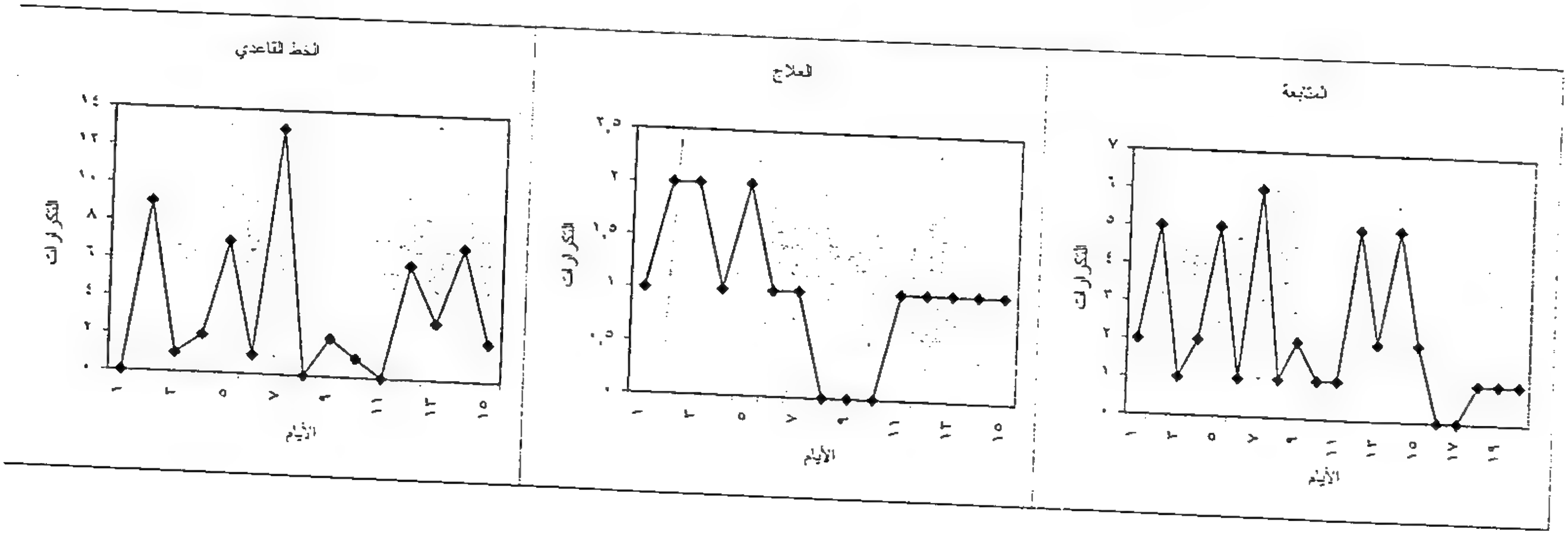
شكل رقم (٤٦)

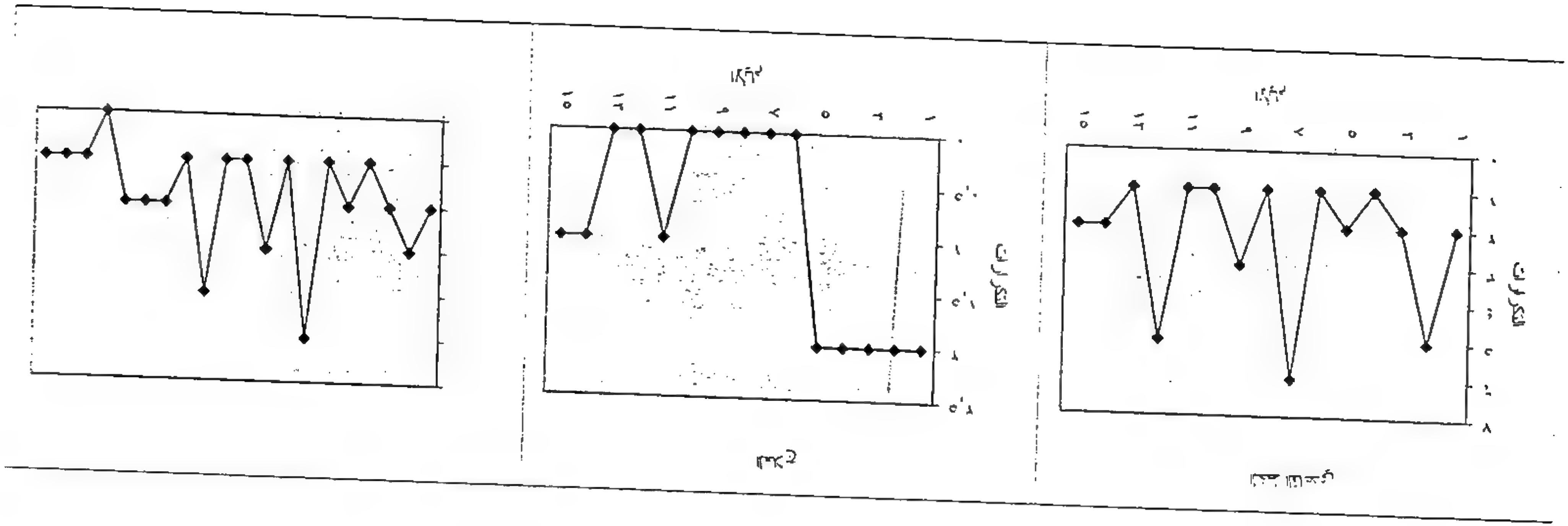
مجموع تكرارات سلوك الفوضى للطالب السادس خلال مراحل الدراسة التجريبية



شكل رقم (٤٧)

مجموع تكرارات سلوك الفوضى للطالب السابع خلال مراحل الدراسة التجريبية





مجموع تكرارات سلوك الفوضى للطالب الثامن خلال مراحل الدراسة التجريبية

شكل رقم (٧٤)

أما فيما يتعلق بالإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

هل تختلف فعالية برنامج الاقتصاد الرمزي في زيادة ممارسة السلوك الإجتماعي عند الأطفال المعاقين سمعيا،باختلاف جنسهم(ذكور،إناث)؟ ؟.

فتشير نتائج الدراسة وكما يتضح من الجدول رقم (١١) والجدول رقم (١٢) أن فعالية برنامج الاقتصاد الرمزي، تختلف باختلاف جنس أفراد ذوي الإعاقة السمعية، حيث بلغت نسبة الزيادة في ممارسة السلوك الإجتماعي عند الذكور في مرحلة العلاج ٥٩%، وبدأت تتناقص مع نهاية فترة تطبيق البرنامج العلاجي حيث بلغت٢٣,٥ % في مرحلة المتابعة نتيجة توقف البرنامج العلاجي. كما بلغت الفروق بين متوسط التكرارات لمجموع الأفراد الذكور في مختلف مراحل الدراسة التجريبية كما يلي:الفرق بين متوسط تكرار السلوك الاجتماعي في مرحلة الخط القاعدي و متوسط تكرار السلوك الاجتماعي لمرحلة العلاج(٨.٨) وبين متوسط تكرار مرحلة الخط القاعدي و ومتوسط تكرار السلوك الإجتماعي في المتابعة(١,٩) ، وقد انخفض متوسط تكرار السلوك في المتابعة إلى ٦,٩ تكرار.

جدول رقم (١١)

متوسط تكرارات السلوك الإجتماعي(المهارات الشخصية،مهارات ضبط الذات،المهارات الأكاديمية) ونسبة الزيادة في السلوك الاجتماعي لدى أفراد العينة من الذكور في مراحل الدراسة التجريبية.

مراحل الدراسة / أرقام الطلبة	الخط القاعدي				مرحلة التطبيق (لاقتصاد الرمزي)					المتابعة					
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	نسبة الزيادة	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	المتوسط	نسبة الزيادة
الأول	٢,٥	٢,٧	٢.٢	٢,٥	٥,٣	٥,١	٥,٨	٥,٤	%٥٣,٧	٢,٣	٢,١	١,٨	٣.٣	٢,٤	%٤,٢-
الثاني	٢,٧	٢,٨	٢,٥	٢,٧	٥,٩	٤,٥	٥.٥	٥,٣	%٤٩,١	٣.٣	٢,٨	٢,٨	٣,٨	٣,٢	%١٥,٦
الرابع	١	١.١	٠,٩	١	٤,٩	٣,٢	٤,٩	٤,٣	%٧٦,٧	٢,٣	٢	٢,١	٣,٦	٢,٥	%٦٠
المجموع	٦,٢	٦.٦	٥,٦	٦,٢	١٦,١	١٢,٨	١٢	١٦	%٥٩	٧,٩	٦,٩	٦,٧	١٠,٧	٨,١	%٢٣,٥

وكانت أعلى نسبة زيادة في مستوى ممارسة السلوك الاجتماعي ،عند الطالب رقم أربعة حيث بلغ مستوى الزيادة ٧٦,٧%عما كانت عليه في مرحلة الخط القاعدي.ثم الطالب رقم واحد حيث كانت نسبة الزيادة عنده٥٣,٧%، ثم الطالب رقم أثنان حيث كانت نسبة الزيادة لديه أقلها٤٩,١%. أما أعلى نسبة زيادة في مستوى ممارسة السلوك الاجتماعي في مرحلة المتابعة فكان الطالب رقم أربعة، حيث بلغت النسبة ٦٠%. بينما كانت لكل من الطالب رقم أثنان وواحد على التوالي (١٥,٦%، -٤,٢%). أما عند الإناث فيتضح من الجدول رقم (١٢) أن نسبة الزيادة في مستوى ممارسة السلوك الإجتماعي كانت ٥٧,٢% في مرحلة العلاج، وكانت ٣٤,٣% في مرحلة المتابعة. وكانت الفروق بين المجموع لمتوسط

تكرارات السلوك الإجتماعي للإناث عبر مراحل الدراسة التجريبية على النحو التالي: الفرق بين متوسط تكرار مرحلة الخط القاعدي ومتوسط تكرار السلوك الاجتماعي في مرحلة العلاج(١٥,٩) ومتوسط تكرار السلوك الاجتماعي في مرحلة الخط القاعدي وبين متوسط تكرارات السلوك الاجتماعي في المتابعة(٦,٢) تكرار، وقد انخفض متوسط تكرار السلوك في المتابعة إلى ٩,٧ تكرار.

جدول رقم (١٢)

متوسط تكرارات السلوك الاجتماعي (المهارات الشخصية ، مهارات ضبط الذات ، المهارات الأكاديمية) ونسبة الزيادة لدى أفراد العينة من الإناث في مراحل الدراسة التجريبية.

مراحل الدراسة / أفراد الدراسة	الخط القاعدي				مرحلة التطبيق (الاقتصاد الرمزي)					المتابعة					
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	نسبة الزيادة	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	المتوسط	نسبة الزيادة
الثالث	٠,٨	٠,٧	١.١	٠,٩	٤	٣,٥	٤,٣	٣,٩	%٧٦,٩	١,٨	١,٩	٢	٤	٢,٤	%٦٢,٥
الخامس	٥,٣	٤,٩	٤,٩	٥	٧,٨	٦,٨	٧,٥	٧,٤	%٣٢,٤	٦,٤	٦	٦,١	٦.٦	٦,٣	%٢٠,٦
السادس	٢,٣	٢,٣	٢,٧	٢,٤	٤,٨	٥,٦	٧,٢	٥,٩	%٥٩,٣	٢,٨	٢,٨	٢,٨	٥,٤	٣,٥	%٣١,٤
السابع	٢,٣	٢,٤	٢,١	٢,٣	٦,١	٦,١	٥,٦	٥,٩	%٦١,٠	٢,٦	٢,٥	٢,٥	٤,٧	٣,١	%٢٥,٨
الثامن	١,٥	١.١	١,٤	١,٣	٥,٢	٤,١	٤,٧	٤,٧	%٧٢,٣	٣,١	٢,٩	١,٩	٣,٢	٢,٨	%٥٣,٦
المجموع	١٢,٢	١١,٤	١٢,٢	١١,٩	٢٧,٩	٢٦,١	٢٩,٣	٢٧,٨	%٥٧,٢	١٦,٧	١٦,١	١٥,٣	٢٣,٩	١٨,١	%٣٤,٣

وكانت أعلى نسبة زيادة في مستوى ممارسة السلوك الاجتماعي ، عند الطالبة رقم ثلاثة حيث بلغ ٧٦,٩%عما كانت عليه في مرحلة الخط القاعدي. ثم الطالبة رقم ثمانية حيث كانت نسبة الزيادة عندها ٧٢,٣% ثم الطالبة رقم سبعة التي كانت نسبة الزيادة عندها٦١%. وأقلها الطالبتان رقم خمسة و رقم ستة، حيث كانت على التوالي (٣٢,٤%، ٥٩,٣%) . أما أعلى نسبة زيادة في مستوى ممارسة السلوك الاجتماعي في مرحلة المتابعة فكان الطالبة رقم ثلاثة، حيث بلغت ٦٢,٥%. بينما كانت نسبة الزيادة عند كل من رقم ثمانية و رقم ستة و رقم سبعة، و رقم خمسة)على التوالي(٥٣,٦%، ٣١,٤%، ٢٥,٨%، ٢٠,٦%) .

أما عن الإجابة على السؤال الرابع من أسئلة الدراسة :ــ

هل تختلف فعالية برنامج تكلفة الاستجابة في خفــض الســلوك اللاإجتمــاعي عنــد الأطفــال المعــاقين سمعياً،باختلاف جنسهم (ذكور،إناث)؟

فتشير نتائج الدراسة وكما يتضح من الجدول رقم (١٣) والجدول رقم (١٤) أن فعالية برنامج تكلفة الاستجابة في الحد من مستوى ممارسة السلوك اللاإجتماعي لا تختلف باختلاف الجنس، حيــث بلغــت نسبة الانخفاض في ممارسة السلوك اللاإجتماعي عند الذكور بشكل عام وفي مراحل الدراسة المختلفة،ما يلي: ٨٤,٧% لمرحلة العلاج، و٢٤,٣% لمرحلة المتابعة. وقد بلغت الفروق بيــن متوســط تكــرارات المجموع بشكل عام عند الذكور على النحو التالي: الفرق بين متوسط التكرار العام للسلوك اللاإجتماعي في مرحلة الخط القاعــدي و متوسط تكراره في مرحلة العلاج ١٥ ، وقد ازداد متوسط تكرار السلوك اللاإجتماعي في المتابعة ١٠,٧ تكرار عن مرحلة العلاج.

جدول رقم (١٣)

متوسط تكرارات السلوك اللاإجتماعي (سرعة الغضب،العدوانية، الفوضى)

ونسبة الانخفاض لدى أفراد العينة من الذكور في مراحل الدراسة التجريبية.

مراحل الدراسة / أرقام الذكور	الخط القاعدي				مرحلة التطبيق (تكلفة الاستجابة)					المتابعة					
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	نسبة الانخفاض	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	المتوسط	نسبة الانخفاض
الأول	٣,١	٣,٤	٣,٧	٣,٤	٠,٣	٠,٥	٠,٥	٠,٤	٨٨,٢%	٢,٧	٣,٣	٣,٥	١,٥	٢,٨	١٧,٦%
الثاني	٣,٧	٣,٧	٤,١	٣,٨	١,١	٠,٣	١	٠,٨	٧٨,٩%	٢,٦	٢,٦	٣,٥	١,١	٢,٥	٣٤,٢%
الرابع	١٠,٥	١١	٩,٩	١٠,٥	٢,٢	١,٣	١,١	١,٥	٨٥,٧%	١٠,٧	١٠	١٠,٩	٠,٨	٨,١	٢٢,٩%
المجموع	١٧,٣	١٨,١	١٧,٧	١٧,٧	٣,٦	٢,١	٢,٦	٢,٧	٨٤,٧%	١٦	١٥,٩	١٧,٩	٣,٤	١٣,٤	٢٤,٣%

وكانت أعلى نسبة انخفاض في مستوى ممارسة السلوك اللاإجتماعي، عند الطالب رقم واحــد حيث بلغت ٨٨,٢% عما كانت عليه في مرحلة الخط القاعدي. ثم الطالب رقــم أربعــة حيــث كــانت ٨٤,٧%، ثم الطالب رقم اثنان حيث كانت نسبة الانخفاض لديه أقلها٧٨,٩%. أما أعلى نسبة انخفــاض في مستوى ممارسة السلوك اللاإجتماعي في مرحلة المتابعة فكان الطالب رقم اثنــان، حيــث بلغــت النسبة ٣٤,٢%. بينما كانت نسبة الانخفاض للطالب رقم أربعة وطالب رقم واحد هــي علــى التوالــي (٢٢,٩%، ١٧,٦%) . أما عند الإناث فيتضح من الجدول رقم (١٤) أن نسبة الانخفاض في مســتوى ممارسة السلوك اللاإجتماعي في مرحلة العلاج ٨٤,٧%، وفي مرحلة المتابعة كانت٣١,٤%. وكــانت الفروق بين متوسط مجموع التكرارات للإناث على النحو التالي: الفرق بين متوسط تكــرار الســلوك اللاإجتماعي في مرحلة الخط القاعدي وبين متوسط مرحلة العلاج كانت ١٩,٤ وبين متوسط مرحلـــة

الخط القاعدي ومتوسط مرحلة المتابعة ٧,٢ ، وقد ازداد متوسط تكرار السلوك اللاإجتماعي في المتابعة ١٢,٢ تكرار عن مرحلة العلاج.

جدول رقم (١٤)

متوسط تكرارات السلوك اللاإجتماعي (سرعة الغضب، والعدوانية والفوضى) ونسبة الانخفاض لدى أفراد العينة من الإناث في مراحل الدراسة التجريبية.

مراحل الدراسة / أرقام الإناث	الخط القاعدي				مرحلة التطبيق (تكلفة الاستجابة)					المتابعة					
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	المتوسط	نسبة الانخفاض	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	المتوسط	نسبة الانخفاض
الثالث	١٠,٦	١٠	١٠,٤	١٠,٣	٠,٩	٠,٢	٠,٣	٠,٥	%٩٥,١	٥,٣	٥,١	٥,٤	١,٤	٤,٣	%٥٨,٣
الخامس	٤,٩	٤,٣	٤,٣	٤,٥	١,٢	٠,١	٠,٩	٠,٧	%٨٤,٤	٦,٤	٥,٣	٥ ٥	٠,٩	٤,٥	٠
السادس	٤,٣	٤,٣	٤,٢	٤,٣	١,٥	١,١	١,٣	١,٣	%٦٩,٨	٤,١	٣,٤	٤,٣	٠,٧	٣,١	%٢٧,٩
السابع	٢,٥	٢	٢,٣	٢,٣	٠,٨	٠,١	٠,٨	٠,٦	%٧٣,٩	٢,٧	٢,٩	٢,٥	٠,٩	٢,٣	٠
الثامن	١,٣	١,٣	١,٩	١,٥	١,١	٠	٠,٢	٠,٤	%٧٣,٣	١,٨	١,٩	١,٩	٠,٥	١,٥	٠
المجموع	٢٣,٦	٢١,٩	٢٣,١	٢٢,٩	٥,٥	١,٥	٣,٥	٣,٥	%٨٤,٧	٢٠,٣	١٨,٦	١٩,٦	٤,٤	١٥,٧	%٣١,٤

وكانت أعلى نسبة انخفاض في مستوى ممارسة السلوكات اللاإجتماعي ، عند الطالبة رقم ثلاثة حيث بلغت ٩٥,١% عما كانت عليه في مرحلة الخط القاعدي، ثم الطالبة رقم خمسة حيث كانت ٨٤,٤%، أما الطالبتان رقم سبعة ورقم ثمانية،فكانت نسبة الانخفاض على التوالي (٧٣,٩%، ٧٣,٣%)، وأخيراً الطالبة رقم ستة كانت نسبة الانخفاض ٦٩,٨% وهي أقل نسبة.

أما أعلى نسبة انخفاض في مستوى ممارسة السلوك اللاإجتماعي في مرحلة المتابعة فكانت عند الطالبة رقم ثلاثة حيث بلغت ٥٨,٣%. بينما كانت النسبة لدى الطالبة رقم ستة ٢٧,٩%. أما الطالبات رقم خمسة ورقم سبعة و رقم ثمانية، فكانت النسبة لهنّ صفراً.

وبالنظر في الجدولين رقم (١٣و١٤) يتضح أن نسبة الانخفاض في ممارسة السلوك اللاإجتماعي لكل من الذكور والإناث، كانت في مرحلة العلاج ٨٤,٧% . الأمر الذي يشير إلى أن فعالية تكلفة الاستجابة في الحد من ممارسة السلوك اللاإجتماعي في مرحلة المعالجة لا تختلف باختلاف الجنس ، إلا أنه في مرحلة المتابعة كانت النسبة للذكور والإناث على التوالي (٢٤,٣%، ٣١,٤%).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج علاجي، يشمل الاقتصاد الرمزي و تكلفة الاستجابة كبرنامج جزئي من برنامج الاقتصاد الرمزي، لزيادة مستوى ممارسة السلوك الإجتماعي المدرسي وخفض مستوى ممارسة السلوك اللاجتماعي،عند الأطفال المعاقين سمعيا في مدرسة الأمل للصم التابعة لوزارة التنمية الإجتماعية في محافظة الكرك.وقد تم تحديد السلوك الإجتماعي بالمهارات الشخصية ومهارات ضبط الذات والمهارات الأكاديمية، والسلوك اللاجتماعي بسرعة الغضب والسلوك العدواني وسلوك الفوضى وكثرة الطلبات.

وقد أظهرت هذه الدراسة أن هناك أثراً واضحاً لكلٍ من برنامج الاقتصاد الرمزي وتكلفة الاستجابة، في زيادة مستوى ممارسة السلوك الإجتماعي وخفض مستوى ممارسة السلوك اللاجتماعي أثناء تطبيق البرنامج العلاجي الذي استغرق ثلاثة أسابيع متتالية. وظهر هنالك أيضاً أثر واضح لبرنامج الاقتصاد الرمزي و تكلفة الاستجابة،في مرحلة المتابعة التي استغرق أربعة أسابيع متتالية مقارنة بمرحلة الخط القاعدي كما هو واضح في الجدولين رقم (٣ ، ٧). وأظهرت النتائج كذلك أن أعلى نسبة زيادة في مستوى ممارسة السلوك الإجتماعي في مرحلة العلاج كانت للمهارات الأكاديمية، حيث كانت (٦٣,٥%) واقلها المهارات الشخصية، حيث كانت(٥٣%) .أما في مرحلة المتابعة فقد كانت أعلى نسبة للمهارات الأكاديمية، حيث كانت(٣٨,٧%) واقلها المهارات الشخصية، حيث كانت(٢٦,٧) كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

وأظهرت النتائج كذلك أن أعلى نسبة انخفاض في مستوى ممارسة السلوك اللاإجتماعي في مرحلة العلاج والمتابعة كانت لسلوك الفوضى وكثرة الطلبات، حيث بلغت في مرحلة العلاج(٨٨,٣%) وفي المتابعة(٣٥,٦%). أما أقلها انخفاضا، فقد كان لسلوك سرعة الغضب، حيث بلغ(٧٩,٢%) في مرحلة العلاج. و(٢٢,٩%) في مرحلة المتابعة كما هو مبين في الجدول رقم (٧).

<u>مناقشة النتائج التي تتعلق بالسؤال الأول :</u>

ما مدى فاعلية برنامج الاقتصاد الرمزي في تطوير وزيادة مستوى ممارسة السلوك الإجتماعي المتمثل بالمهارات الشخصية ومهارات ضبط الذات والمهارات الأكاديمية، عند الأطفال المعاقين سمعياً.

للإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب متوسط التكرارات ونسبة الزيادة في السلوك الإجتماعي في مراحل الدراسة التجريبية لدى أفراد العينة، حيث أشارت النتائج إلى فاعلية برنامج الاقتصاد الرمزي، حيث بلغت نسبة الزيادة ٥٨,٣% في مرحلة العلاج ٣٢,٥%في مرحلة المتابعة عما كانت عليه في مرحلة

الخط القاعدي. وأشارت النتائج إلى فاعلية برنامج الاقتصاد الرمزي في زيادة مستوى ممارسة السلوكات المستهدفة، عند أفراد عينة الدراسة ، وقد تراوحت الزيادة في المهارات الشخصية ما بين(٨٠% ــ ٢٦%) في مرحلة العلاج عما كانت عليه في مرحلة الخط القاعدي، و ما بين(٦٣% ــ٢٢%) في مرحلة المتابعة باستثناء الطالبين رقم واحد ورقم اثنان التي كانت على التوالي(-٢٦% ، صفر). وكانت نسبة الزيادة في مستوى ممارسة مهارات ضبط الذات تتراوح ما بين (٨٥% ــ ٢٧%) في مرحلة العلاج، وما بين(٧٤% ــ ٨%) في مرحلة المتابعة.وبلغت الزيادة في ممارسة المهارات الأكاديمية ما بين (٩١% ــ ٤١%) في مرحلة العلاج، وما بين(٨٦% ــ ٣%) في مرحلة المتابعة.

ومن الملاحظ أن نسبة الزيادة في مرحلة العلاج والمتابعة للمهارات الأكاديمية ، كانت أعلى من المهارات الشخصية ومهارات ضبط الذات، ويعود سبب ذلك إلى أثر التعلم على أفراد عينة الدراسة، حيث في المهارات الأكاديمية ينتقل أثر التعلم أكثر من مهارات ضبط الذات والمهارات الشخصية.

وبهذا تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي بحثت فاعلية التعزيز الرمزي لزيادة ممارسة السلوك الإجتماعي والتدريب على المهارات الإجتماعية، عند المعاقين سمعيا والعاديين، ومن هذه الدراسات دراسة بارتون واوسبورن (Barton & Osborne,1978)التي أثبتت فعالية التعزيز الرمزي في زيادة مستوى ممارسة المهارات الإجتماعية عند الأطفال المعاقين سمعياً، واعتبرته أسلوباً مناسباً في تطوير المهارات الإجتماعية. ودراسة أنيتا وكريمر(Anita & Kreimeyer ,1987) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية التعزيز الرمزي في زيادة التفاعلات الإجتماعية والمشاركات الإيجابية للأطفال المعاقين سمعيا، ودراسة تيسنير(Tessnear ,1987) التي أشارت إلى فاعلية تقديم التعزيز الرمزي في زيادة مستوى ممارسة ضبط الذات، عند الأطفال المعاقين سمعياً.

ومن خلال النظر في جدول رقم (٤)، يتضح أن الطالب رقم خمسة كان أقل أفراد عينة الدراسة على الإطلاق تأثراً ببرنامج الاقتصاد الرمزي ، ويرجع سبب ذلك كون الإعاقة السمعية ليست هي الوحيدة عنده ، فبالإضافة لها يعاني هذا الطالب من عدم الاتزان الانفعالي،وإعاقة جسمية وعاطفية. في حين أن الطالب رقم ثلاثة، كان أكثر الطلبة تأثراً ببرنامج التعزيز، وذلك بسبب إثارة الدافعيه والحماس العالي الذي كان يظهره ، خاصة عند تطبيق البرنامج وإصراره على كسب المعززات الداعمة. كذلك الأمر بالنسبة للطالب الرابع إضافة إلى درجة إعاقة هذا الطالب كانت بسيطة، والتحصيل العالي، في مهارة القراءة والكتابة .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ويزيل وبارليف(Weisel & Barlev,1993) لتي التي أوضحت فعالية برنامج التعزيز الرمزي، في زيادة ممارسة المهارات الإجتماعية وحل المشكلات الإجتماعية،عند المعاقين سمعياً بعد التدريب عليها.كذلك دراسة ريسينج ويف(Rasing &Eef ,1993) التي أكتسب فيها الأطفال المعاقون سمعياً سلوكات اجتماعية جديدة مثل: إلقاء التحية، وانتظار الدور في الطابور، والتفاعلات الإجتماعية المباشرة، بعد تطبيق برنامج الرمزي. ودراسة دوكارم وهولبورن (& Ducharme

(Holborn, 1997) التي طوّرت المهارات اجتماعية عند أطفال ما قبل المدرسة من ذوي الإعاقة السمعية الشديدة، عن طريق دمجهم مع أطفال آخرين من نفس درجة الإعاقة، وبعد تطبيق برنامج الاقتصاد الرمزي، ارتفعت نسبة التفاعلات الإجتماعية ، من ٤٠% في مرحلة الخط القاعدي إلى٨٠% في مرحلة العلاج و ٧٥% في مرحلة المتابعة .

واتفقت النتائج كذلك مع دراسة ميكرنولد وليجي(Mcrcynolds & leija,1973) التي وضّحت فاعلية التعزيز الرمزي في إكساب الطفل المعاق سمعياً المهارات الأكاديمية وزيادة معدل القراءة الشفهية، واتفقت كذلك مع دراسة بينيتي (Benneti ,1974) التي أشارت إلى فاعلية تقديم التعزيز الرمزي لفتاتين من ذوي الإعاقة السمعية لزيادة مستوى المهارات الأكاديمية. وكذلك اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات عديدة استخدمت برنامج الاقتصاد الرمزي، لزيادة السلوك الإجتماعي في البيئة المدرسية، ففي دراسة بلاك وكازدين(Bllack &Kazdin ,1982) التي أثبتت فعالية برنامج الاقتصاد الرمزي لتطوير سلوكات صفيّة اجتماعية مناسبة مثل: إتبّاع التعليمات، والتعاون مع الأخرين، والمثابرة وإنجاز المهمات،عند الأطفال العاديين، وزادت ممارسة تلك السلوكات بعد تطبيق البرنامج من٢٠% في مرحلة الخط القاعدي إلى ٦٥% في مرحلة العلاج والمتابعة.واتفقت كذلك مع دراسة فلامان ومكلوجلين(Flaman&Mclauglin ,1986) التي أشارت إلى زيادة دقة الإنجاز للواجب الحسابي وتعلم السلوك الإجتماعي. واتفقت النتائج كذلك مع دراسة هوبس وهولت(Hobbs&Holt ,1976) التي طبق فيها برنامج الاقتصاد الرمزي،حيث زادت مستويات ممارسة تلك السلوكات الإجتماعية، المتمثلة في التفاعل الاجتماعي، وإتباع النظام، وإتمام المهمات. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة وهبة(١٩٨٠) التي أشارت إلى فاعلية التعزيز الرمزي في التدريب على المهارات الإجتماعية.

ويعود سبب اتفاق نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة، في زيادة فاعلية برامج الاقتصاد الرمزي، فكما يشير الأدب النظري ،فإن هذا البرنامج فاعل وعملي وقوي ومؤثر لأنه يعتمد على تقديم الفيش مباشرة، بمعززات بعد القيام بالاستجابة ومبادلتها في وقت لاحق بموضوع أو هدف معزز، ومن هنا فإن البرنامج الذي أُستخدم في هذه الدراسة كان بمثابة جسر يوصل بين قيام الطفل بالسلوك المستهدف واستلامه للمعززات الداعمة. كما أنه زود السلوك الإجتماعي بمتتاليات إيجابية مرئية وملموسة زادت من خبرات الطفل، وطورت لديه المسؤولية الشخصية فأستمتع الطفل بالنتائج الإيجابية التي حصل عليها.

ويمكن تفسير الأثر الواضح لفعالية برنامج الاقتصاد الرمزي في زيادة ممارسة السلوك الإجتماعي، إلى الدقة العالية في التطبيق للبرنامج العلاجي مع الأطفال المعاقين سمعياً، كما أن التصميم التجريبي للدراسة والذي اشتمل على دراسة الحالة الواحدة والذي تمّ من خلاله البرنامج بشكل عام على كل طالب وحده، ولهذا فإن الزيادة في مستوى ممارسة السلوك الإجتماعي ، راجع لاستخدام البرنامج العلاجي بشكل فردي.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن البرنامج العلاجي، الذي شمل إجراءات الاقتصاد الرمزي ، لـهُ أثر واضح في زيادة مستوى ممارسة المهارات الشخصية، ومهارات ضبط الذات، والمهارات الأكاديمية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مدى فاعلية برنامج تكلفة الاستجابة في خفض مستوى ممارسة السلوك اللاجتماعي المتمثل بسرعة الغضب، والسلوك العدواني، وسلوك الفوضى وكثرة الطلبات، عند الأطفال المعاقين سمعيا.للإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب متوسط التكرارات ونسبة الانخفاض للسلوك اللاجتماعي في مراحل الدراسة التجريبية لدى أفراد العينة ، حيث أشارت النتائج إلى فاعلية برنامج تكلفة الاستجابة في خفض مستوى ممارسة السلوك اللاجتماعي للأطفال المعاقين سمعياً، حيث بلغت نسبة الانخفاض في ممارسة السلوك اللاجتماعي٨٤,٣% في مرحلة العلاج ، و٢٨% في مرحلة المتابعة عما كانت عليه في مرحلة الخط القاعدي.

كما أشارت النتائج إلى فاعلية برنامج تكلفة الاستجابة في خفض مستوى ممارسة السلوكات الفرعية،للسلوك اللاجتماعي عند أفراد الدراسة في مرحلة العلاج، حيث تراوحت نسبة الانخفاض في مستوى ممارسة سرعة الغضب ما بين(٩٣% ـ ٥٠%) في مرحلة العلاج، و ما بين(٨٦% ـ١٧%) في مرحلة المتابعة باستثناء الطالب رقم خمسة وثمانية وسبعة وأربعة، والتي كانت نسب الزيادة في السلوك اللإجتماعي لديهم على التوالي(١,٢،٦٧،٠,٠٤) . كما كانت نسبة الانخفاض في مستوى ممارسة السلوك العدواني تتراوح ما بين(٩٧% ـ ٥٥%) في مرحلة العلاج،وما بين(٣٥% ـ ٣%) في مرحلة المتابعة باستثناء الطالب رقم سبعة حيث كانت نسبة الزيادة في العدوان ٢٩%.وكانت نسبة الانخفاض في ممارسة سلوك الفوضى وكثرة الطلبات تتراوح ما بين (٩٩% ـ ٦١%) في مرحلة العلاج، وما بين(٤١% ـ ٢٢%) في مرحلة المتابعة.

ومن خلال مقارنة السلوكات الثلاثة غير مرغوبة، كان سلوك الفوضى وكثرة الطلبات أكثر سلوك قد انخفض في مرحلة العلاج والمتابعة، ويعود سبب ذلك إلى معدل حدوثه العالي في المواقف الصفية المختلفة ، إذا ما تمت مقارنته بالسلوكات الأخرى ، وكذلك بسبب تركيز واهتمام المعلمات، في مواجهة المشاكل التي كانت تعيق المواقف الصفية بشكل فوري ، والضبط الصفي. أما أقلها انخفاضاً فكان سلوك سرعة الغضب، وذلك بسبب طبيعة وطوبوغرافية هذا السلوك كونهم يعانون من هذه المشكلة بشكل متواصل، وأثر الإعاقة نفسها على حالة الفرد النفسية.

وبهذا تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي بحثت في فاعلية برنامج تكلفة الاستجابة في خفض مستوى ممارسة السلوك اللاجتماعي، ومن هذه الدراسات دراسة برلين ولنفسكي(Brlen & Lnfeske,1968) المشار إليها في (الخطيب ،١٩٩٥) أشارت إلى فعالية البرنامج في خفض ممارسة السلوكات الإجتماعية كالفوضى، والسلوك غير الأكاديمي. وكذلك تتفق مع دراسة

سمعيا، باختلاف جنس الطالب(ذكر وانثى). للإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب متوسط التكرارات ونسبة الزيادة للسلوك الإجتماعي في مراحل الدراسة التجريبية لدى أفراد العينة من الذكور ومن الإناث ، حيث أشارت النتائج إلى أن فعالية البرنامج العلاجي، تختلف اختلاف بسيط، حسب جنس الأطفال المعاقين سمعياً، حيث بلغت نسبة الزيادة في ممارسة السلوك الإجتماعي ٥٩% عند الذكور و٥٧,٢% عند الإناث

١٠٨

في مرحلة العلاج ، أما في مرحلة المتابعة فبلغت ٢٣.٥% للذكور و٣٤,٣ % للإناث، كما يتضح من الجدولين رقم (١١،١٢)، وبلغ الفرق بين متوسط التكرارات عند الذكور، كما يلي: الفرق بين مرحلة الخط القاعدي والعلاج (٨.٨) وبين الخط القاعدي والمتابعة(١,٩) وبين العلاج والمتابعة (-٦,٩). أما فروق الإناث، فقد كانت على النحو التالي: الفرق بين متوسط التكرارات في مرحلة الخط القاعدي ومتوسط العلاج(١٥,٩) والخط القاعدي والمتابعة(٦,٢) والعلاج والمتابعة(-٩,٧). وتراوحت نسبة الزيادة في مرحلة العلاج ما بين(٧٦,٧% ـ ٤٩,١%) للأفراد الذكور ومابين (٧٦,٩% ـ ٣٢,٤%)،عند الإناث. أما في مرحلة المتابعة فقد كانت ما بين(٦٠% ـ ١٥,٦%)عند الذكور، باستثناء الطالب رقم واحد التي كانت (-٤,٢%) وما بين(٦٢,٥% ـ ٢٠,٦%) عند الإناث.

وكما أشارت النتائج فإنه من الملاحظ وجود فروق بسيطة في فعالية البرنامج العلاجي، تعزى لأثر الجنس، حيث كانت نسبة الزيادة عند الإناث أقل من نسبة الزيادة عند الذكور،لمرحلة العلاج بفارق بسيط مقداره ١,٨%،وإن كان هذا الفرق قليل جداً إلا أنّ هذا الفرق إذا ما تمّت مقارنتهُ مع التكرارات نفسها وليس متوسطاتها، فإنهُ يكون كبير،وهذا يشير إلى أن الذكور من أفراد عينة الدراسة كانوا أكثر استجابة لبرنامج الاقتصاد الرمزي من الإناث بفارق بسيط، لكن كانت نسبة الزيادة عند الإناث أكثر من نسبة الزيادة عند الذكور لمرحلة المتابعة بفارق ١٠,٨%، ولعل ذلك عائد إلى أن الذكور في مرحلة المتابعة كانوا الأكثر تأثّراً من الإناث بسبب توقف برنامج الاقتصاد الرمزي. ومن الملاحظ كذلك تقارب نسبة الزيادة في ممارسة السلوك الإجتماعي بشكل عام عند كل من الأفراد الذكور والإناث في مرحلة العلاج، حيث كانت أعلى نسبة زيادة عند الذكور (٧٦,٧%) والإناث(٧٦,٩) بفارق ٠,٢% وهو فارق بسيط، ولمرحلة المتابعة كانت نسبة زيادة الذكور(٦٠%) بينما الإناث (٦٢.٥) بفارق ٢,٥%، وهو كذلك فرق قليل جداً.

إن نسبة الزيادة عند الذكور، أكثر بقليل من الإناث في مرحلة العلاج، و ربما يعود سبب ذلك إلى أن الأفراد الذكور يظهرون في العادة مستويات متدنية من السلوك الإجتماعي مقارنة بالإناث، لذلك هم بحاجة إلى التعزيز الرمزي أكثر من الإناث لرفع مستوى ممارسة السلوك الإجتماعي، في حين أن الإناث لا تحتاج إلى التعزيز الرمزي مقارنة بالذكور، لأن مستوى ممارسة سلوكهم الإجتماعي أعلى من الذكور، والذي يؤكّد ذلك أنهُ بمجرد توقف تطبيق البرنامج العلاجي انخفضت نسبة الزيادة عند الذكور إلى ٢٣,٥%، في حين أن نسبة الزيادة عند الإناث في مرحلة المتابعة انخفضت وقد كانت ٣٤,٣% وهذه النسبة أكثر من نسبة الذكور؛ لان مستوى ممارسة السلوك الإجتماعي عندهن أكثر من الذكور، وهذا يتفق مع العديد من الدراسات، كدراسة ميريل(Merrell, 1993) التي أكّدت على أن الإناث يظهرون مستويات كبيرة من السلوك الإجتماعي ومستويات متدنية من السلوك اللااجتماعي، في حين أن الذكور يظهرون مستويات متدنية من السلوك الإجتماعي ومستوى عالٍ من السلوك اللااجتماعي، ودراسة

سنتروواسكوم(Center, Wascom)المشار إليها في الزبيدي (١٩٩٥) التي أكّدت على أن الإناث كانت أكثر فاعلية في إظهار السلوك الإجتماعي الإيجابي من الذكور.

ويرجع السبب في عدم اختلاف الجنسين في الفروق بشكل كبير، لان الاتجاه السلوكي ينظر إلى السلوك الإنساني ومبادئه نظرة واحدة سواء للذكور أو الإناث ، حتى للحيوان، حيث من مبادئ السلوك أنه محكوم بنتائجه إما ثواب أو عقاب.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي لم يتمكن الباحث من الحصول على الدراسات التي وضّحت أثر الجنس على فعالية برنامج الاقتصاد الرمزي للأطفال المعاقين سمعياً أو العاديين أو غيرهم من ذوي الإعاقات الأخرى، وبهذا فإن هذه الدراسة تضيف أثراً جديداً لمعرفة أثر الجنس على فعالية الاقتصاد الرمزي لزيادة مستوى ممارسة السلوك الإجتماعي للأطفال المعاقين سمعياً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف فعالية برنامج تكلفة الاستجابة في خفض مستوى ممارسة السلوك اللاجتماعي المدرسي، عند الأطفال المعاقين سمعياً، باختلاف الجنس(ذكور وإناث). للإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب متوسط التكرارات ونسبة الانخفاض للسلوك اللاجتماعي في مراحل الدراسة التجريبية لدى أفراد العينة من الذكور ومن الإناث ، حيث أشارت النتائج إلى أن فعالية تكلفة الاستجابة، لا تختلف باختلاف جنس الأطفال المعاقين سمعياً، حيث بلغت نسبة الانخفاض في ممارسة السلوك اللاجتماعي في مرحلة العلاج ٨٤,٧%، أما في مرحلة المتابعة فكانت ٢٤,٣% عند الذكور و٣١,٤%عند الإناث ، كما يتضح من الجدولين رقم (١٣،١٤)، وبلغت الفروق بالنسبة للذكور، بين متوسط التكرارات للسلوك اللاجتماعي كما يلي:الفرق بين مرحلة الخط القاعدي والعلاج (١٥) وبين الخط القاعدي والمتابعة(٤,٣) وبين العلاج والمتابعة(-١٠,٧). وكانت الفروق للإناث على النحو التالي: الفرق بين مرحلة الخط القاعدي والعلاج(١٩,٤) والخط القاعدي والمتابعة(٧,٢) والعلاج والمتابعة(-١٢,٢).

وتراوحت نسبة الانخفاض في مرحلة العلاج ما بين(٨٨,٢% ــ ٧٨,٩%)للأفراد الذكور، وما بين(٩٥,١% ــ ٦٩,٨%)،عند الإناث ،أما في مرحلة المتابعة فقد تراوحت النسبة ما بين(٣٤,٢% ــ ١٧,٦%) للذكور،وما بين(٥٨,٣% ــ صفر) للإناث. ومن الملاحظ أنهُ في مرحلة العلاج، كانت أعلى نسبة انخفاض عند الذكور(٨٨,٢%)، وأعلى نسبة انخفاض عند الإناث كانت (٩٥,١%) وأقل نسبة انخفاض عند الذكور كانت (٧٨,٩%)، وأقل نسبة انخفاض عند الإناث كانت (٦٩,٨%)،أما في مرحلة المتابعة فقد كانت أعلى نسبة انخفاض عند الذكور(٣٤,٢%)، وأعلى نسبة انخفاض عند الإناث(٥٨,٣%)، وأقل نسبة انخفاض عند الذكور كانت (١٧,٦%)، وأقل نسبة انخفاض عند الإناث كانت صفراً. وكما أشارت النتائج فإن هذه الدراسة أثبتت، أن فعالية برنامج تكلفة الاستجابة،لا تختلف باختلاف جنس الأفراد المعاقين سمعياً،و يعود سبب ذلك إلى أن البرنامج بشكل عام، يميل إلى التعزيز أكثر من العقاب؛ حيث كان يكفي

الطفل ممارسة سلوك واحد من جملة السلوكات المستهدفة، حتى يكسب فيشة واحدة، في حين كان إذا مارس الطفل السلوك غير المناسب مرة واحدة لا تفقدهُ أي من الفيش التي بحوزته. وعلى هذا نجـد أن دراسـات أخرى قد توصلت إلى أن الجنس ليس له أثر على فعالية ممارسة البرنامج العلاجي، لخفض مستوى ممارسة السلوك اللااجتماعي، مثل دراسة عبيد(١٩٩١) التي أظهرت أنهُ لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائيـة لتفـاعل برنامج التعزيز الرمزي والجنس فيما يتعلق بسلوك الفوضى. أما فيما يخص السلوك العدواني فقد اختلفـت نتائج هذه الدراسة، مع دراسة عبيد (١٩٩١) حيث أنها وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لتفـاعل برنـامج التعزيز الرمزي و الجنس. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا أثر للجنس (ذكور وإناث) علـى فعاليـة برنامج تكلفة الاستجابة. وإذا اعتبرنا أن عدم وجود فروق في فعالية البرنامج بين الذكور والإناث لخفـض مستوى ممارسة السلوك اللااجتماعي راجع إلى عدم وجود فروق في مستوى ممارسة السلوك اللااجتمـاعي بين الذكور والإناث، فقد يتفق هذا التفسير مع نتائج دراسة الصباح (١٩٩٣) التي أشارت إلى عدم وجـود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة سلوك الانسحاب الإجتماعي،بالنسبة لمتغير جنـس الطفـل المعاق . ومن خلال مراجعة الأدب التربوي لم يتمكن الباحث من الحصول على الدراسات التي وضّحت أثر الجنس على فعالية برنامج تكلفة الاستجابة للأطفال المعاقين سمعياً أو العاديين أو غيرهم من ذوي الإعاقـات الأخرى، وبهذا فإن هذه الدراسة تؤكد أثراً جديداً لمعرفة أثر الجنس على فعالية تكلفة الاسـتجابة لخفـض مستوى ممارسة السلوك اللااجتماعي للأطفال المعاقين سمعياً.

التوصيـــات:

بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة، يقدم الباحث التوصيات التالية:

١. إجراء دراسات أخرى تجمع بين الاقتصاد الرمزي وتكلفة الاستجابة من جهة، وطرق أخرى من أساليب تعديل السلوك المختلفة، كالتصحيح الزائد أو التعاقد السلوكي، ..على الأطفال المعاقين سمعياً.

٢. ضرورة تأهيل المعلمين والمعلمات، العاملين في مدارس التربية الخاصة بشكل عام، ومدارس الصم بشكل خاص، على تطبيق البرامج التربوية في تعديل السلوك، والتعامل مع الطفل المعاق، بالإجراءات السلوكية.

٣. أن يقوم المرشدون التربويون في مدارسهم وبمساعدة المعلمين، بتطبيق برنامج الاقتصاد الرمزي وتكلفة الاستجابة ، مما يساعد على تهيئة مناخ صفي مناسب.

٤. أجراء المزيد من الدراسات واستخدام تصاميم تجريبية أخرى ، كالخط القاعدي المتعدد .

٥. تطبيق الاقتصاد الرمزي وتكلفة الاستجابة، لاكتساب أو زيادة ممارسة سلوكات مرغوبة، مثل العناية بالذات والمشاركة في النشاطات ، أو الحد من ممارسة سلوكات غير مرغوبة كالسلوك الإتلافي، والتعطيلي، والنمطي النشاط الزائد والتمرد.

٦. دراسة فعالية برنامج تكلفة الاستجابة مع التعاقد السلوكي، ومقارنة أثره مع تطبيقه كبرنامج جزئي من الاقتصاد الرمزي.

المراجــــع العربيـــــة

١. أبو عبيد، هيفاء احمد. (١٩٩١). "فاعلية لعبة السلوك الجيد في خفض سلوك الفوضوي عند طلاب المرحلة الابتدائية" ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية،عمان، الأردن.

٢. الخطيب، جمال. (١٩٩٢). تعديل سلوك الأطفال المعوقين دليل الآباء والمعلمين .الطبعة الأولى، عمان : دار إشراق للنشر والتوزيع .

٣. الخطيب، جمال .(١٩٩٤). تعديل السلوك الإنساني دليل العاملين في المجالات التربوية والنفسية والاجتماعات. الطبعة الثالثة، عمان : جمعية عمال المطابع.

٤. الخطيب، جمال. الحديدي، منى.(١٩٩٧). الخصائص السيكولوجية للأطفال الصم، حولية كلية التربية، جامعة قطر.

٥. الخطيب، جمال .(١٩٩٧). الإعاقة السمعية ، الطبعة الأولى، عمان.

٦. الروسان، فاروق .(١٩٩٨). سيكولوجية الأطفال غير العاديين (مقدمة في التربية الخاصة)، الطبعة الثالثة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٧. الروسان، فاروق . (١٩٩٦). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة الطبعة الأولى ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٨. الزبيدي، هيام. (١٩٩٥). "السلوك الاجتماعي المدرسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة"، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

٩. الصباح، سهير. (١٩٩٣). "الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المعوقين"، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

١٠. جفال، عبير. (١٩٩٤). "السلوكات غير التكيفية لدى المعوقين سمعيا"، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

١١. حواشين، مفيد نجيب .(١٩٨٥). "اثر استخدام أسلوبي التعزيز الرمزي والعزل في تعديل السلوك العدواني عند تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٢) سنة"، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.

١٢. دردريان، فهرام. (١٩٩٠). "مقارنة أداء الأطفال العاديين بأداء الأطفال الصم على مقياس للتمييز السمعي في عينة الدراسة". رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

١٣. زهران، حامد. (١٩٧٣). علم النفس الاجتماعي، القاهرة : عالم الكتب.

١٤. طه، فرج عبد القادر. أبو النيل، محمود السيد. قنديل، شاكر عطية. محمد، حسين عبد القادر. (١٩٧٦). معجم علم النفس والتحليل النفسي، الطبعة الأولى، بيروت: دار النهضة العربية.

١٥. عاقل، فاخر. (١٩٨٥). معجم علم النفس. الطبعة الرابعة، بيروت: دار العلم للملايين.

١٦. عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠) . تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة / مدخل إلى التربية الخاصة الطبعة الأولى ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .

١٧. عبيد، ماجدة السيد. (١٩٩٢). الإعاقة السمعية.الطبعة الأولى ، الرياض : مكتبة دار الهديان.

١٨. عدس، عبد الرحمن .(١٩٩٨). علم النفس التربوي نظرة معاصرة، الطبعة الأولى، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٩. فهمي، محمد وأحمد، غريب .(١٩٦٥). السلوك الاجتماعي للمعوقين (دراسة في الخدمة الاجتماعية) المندرة البحرية: المكتب الجامعي الحديث.

٢٠. فهمي، محمد وأحمد، غريب (١٩٩٥) السلوك الاجتماعي للمعوقين. الطبعة الثامنة، المندرة البحرية: المكتب الجامعي الحديث.

٢١. معوض، خليل.(١٩٨٣). سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة ، الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٢. هرمز ، صباح حنا (١٩٨٩) : سيكولجية لغة الأطفال ، الطبعة الأولى ، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة (آفاق عربية) وزارة الثقافة والأعلام.

٢٣. وهبة، فاطمة. (١٩٨٠). نمو النضج الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. رسالة ماجستير غير منشورة ، القاهرة، جامعة القاهرة .

٢٤. يوسف ،محمد عبد الرحمن محمود . (١٩٩٣) . "فاعلية برنامج تعزيز رمزي في خفض بعض السلوكيات غير التكيفية لدى المتخلفين عقلياً"، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردني

المراجــع الأجنبيـــــة:

1. Aglozzin, B & ysseldyke, J. E. (1990). Exceptional Children : Introductions To Special Education. Boston.

2. Anita,s & Kreimeyer,K . (1993) .promoting *social interaction between children with hearing impairment and their peers*. Exceptional Children, Vol.60, No3 P.P (262-279)(133-148).

3. Anita,s & Kreimeyer,K .(1992) . *Social Competence intervention for young children with Hearing impairments.* In .S. L. odom, S, R, McConnell, & M.A. McEvoy (Eds.) competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention (PP135-166).

4. Anita,s & Kreimeyer,K . (1987) *The effect of social skill training on the peer interaction of preschool hearing – impaired children.*Journal Of The Division For Early Children Education, Vol (11) N (3) PP(206-216).

5. Ayllon, Teodoro. Azrin, Nathan. (1968) .The token Economy Amotivational System for Therapy and Rehabilitation. New York, appleton,century,crofts educational division meredith cooperation.

6. Barton,E.j & Osborne.(1978). The development of classroom sharing by ateacher using positive practice. Behavior Modification, 2,p 231-249.

7. Bennett , B . A. (1990). Naturalistic observational study of social problem – solving in hearing – impaired preschoolers .dissertation abstracts .DAI-A 50/08; P. 2450, Fep.

8. Benneti & Clinton, w. (1974) . *Articulation Training of two Hearing– Impaired Girls.* Journal of Applied Behavior Analysis. VOL(55) Number (3) pp.(439-484).

9. Bennett, Dnaniellirg & Clinton. (1972) .*Teaching Complex Verbal Response To Hearing–Impaired Girl,* Journal of Applied Behavior Analysis VOL(50) number (3). p (321-327).

10. Broen, Lenske.siegel. (1969). Suppression *of normal speech dis fluencies Through Response Cost,* Journal of Applied Behavior Analysis .V,3 . N ,4. P. (265-276).

11. Bllack, Herson&Kazdin.(1982) International.Handbook.Behavior Modification and Therapy , Plenum Press , New York.

12. Compton, Mary & Niemyer.(1994) *Expressions of affection in young children with sensory impairments, Research Agenda,* EBSCO Host full display,Education and treatment of children, Feb, vol. 17 , issue 1, p68.18p3 charts.

13.Coon, Robert C . Scandal, Vincent A, K,B . Green, Juliet C.(1976).*Using an academic peer interaction contingency with emotionally disturbed children* . Journal of Experimental Education , (SPR) VOL . (3) ,N(2) PP. 17-20.

14. Hallahan, Daniel & Kauffman, James.(1986) . Exceptional Children: Introduction to Special Education". Third Edition, Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs, Newjersey.

15. Ducharme, Dell. E. & Holborn, w. (1997). *Programming Generalization of social skills in preschool children with Hearing Impairments.* Journal of Applied Behavior Analysis. Vol (30), number (4) . P. (639-651).

16. Flaman, F. Mclauglin. (1986). Token *reinforcement effects for accuracy of math performance and generalization to social behavior* Journal Availability, Vol.2,n.1(Jan) , PP.39-47.

17. Gresham, F. (1983) . *Social skills Assessment Asacomponent of mainstreaming placement decisions.* Exceptional Children, Vol (49) No (4) . Pp. (331 – 336).

18. Gumpel, Thomas & Frank, rechel. (1994). *Cross – age peer tutoring of social skills among socially rejected boys.* Journal of Applied Behavior Analysis . Number (3), Vol (2) . PP (115-118).

19. Kazdin, Alan. E. (1978 .(History of Behavior Modification Experimental. Foundations of Contemporary , Graphic Arts Corporation Manufactured In the united state of Americaby, maple press Company .

20.Kazdin, Alan E. (1977). Behavior Modification in Applied settings, Revised Edition , The Dorsey press home Woadillinois .

21. Kazdin, Alan. E. (1989). Behavior Modification in Applied Settiings . Brooks – Cole publishing Company Pacific Grove, California, PP (106-107).

22. Kazdin, Alan. E. (1982) .Single-Case Research Designs, Methods for Clinical and applied settings .Oxford University Press, New York, PP (126-150).

23. Kirk, Samuel, A & Anastasiow, A & Gallagher James .(1993). Educating Exceptional Children, Seventh Edition Toronto . Houghton Mifflin Company Boston.

24. Martin, G, & Pear J. (1983). Behavior Modification: What it is and How to Do it? (2nd Ed.). Prentice-Hall, Inc. Englewood, Cliffs, JnewJersy.

25. Matson, J. & Mccartney, J. (1985). Handbook of Behavior Modification With the Mentally Retarded Plenum Press. New York and London.

26. Mcreynolds, Wilson & Leija, Michele. (1973 .) *Procedure for increasing oral Reading Rate In Hard of Hearing Children.* Journal of Applied Behavior Analysis, Number (2). P. (231-239).

27. Merrell, Kenneth. (1993) . School Social Behavior Scales Test manual, clinical psychology ,publishing company, Inc u connate sugar, Brandon.

28. Messenheimer,y & Trinka.(1991). *Can I play? A hearing-impaired preschoolers' social interactions with his peers in an integrated setting.* Dissertation abstracts. DAI- A 52/07,P 2502, Jan.

29. Mikulas, William (.1978) .Behavior Modification With the Mentally Retarded , Newark, . Harper Row publishers.

30. Moores, Donald, F. (1988). Educating the Deaf: Psychology Principles and Practices". Second Edition, Houghton Mifflin Company, Boston

31. O'leary, Daniel. K & Terence Wilson. G. (1975). Behavior – Therapy application and outcome. New Jersey. Prentice –, Hall Inc, Englaw cliffs.

32. Phillips, E.L. (1968). Achievement Place: *Token Reinforcement Procedures in Ahome –Style Rehabilitation Setting For Delinquent Boys.* Journal Of Applied Behavior Analysis. Vol 1.N3. PP(213-223)

33. Phillips, E.L. & Phillips, E.L & Fixes, I & Wolf, m. (1971). *Achievement Place Modification of the Behaviors Of Pre-Delinquent Boys Within Atoken Economy.* Journal of Applied Behavior Analysis. Vol 4. Nu 1. Pp (45-59).

34. Quigley, Stephen & Kretschmer, R. (1982) .The Education Of Deaf Children , Issues Theory, And Practice , By University Park press , United Stat of America.

35. Rasing, Eef. (1993). Effects of Multifaceted Training Procedure on the Social behaviors, of hearing–impaired .Journal of Applied Behavior Analysis, vol (26) Number (3). P. (405-430).

36. Shneiderman, Ellen, s. (1987). *Asocial – interaction approach for teaching English skills to hearing–impaired students.* Dissertation abstracts. DAI-A 48/06,P.1432.Dec.

37. Sulzer, Beth, Mayer. G. Roy. (1972). Behavior Modification Procedures For School Personnel. Newark, Holt, rinchart and winston .

38.Tessnear, E.S.(1987). Aself– Instructional Training To Deaf Children Who Are Cognitive Impassivity . *Dissertation Abstracts*. DAI-A 48/05, p. 1158, Nov.

39. Ulmer, Raymond A. (1976). On The Development Of Token Economy Mental Hospital Treatment Program, Washington hemisphere publishing Corporation, Tohnwiley.

40. Vukelich, R & Hake, f. (1971). *Reduction of Dangerously Aggressive Behavior in Severely Retarded Resident Through A combination of Positive Reinforcement Procedures*. J. Of Applied Behavior Analysis. V (4), N (3), P. (215-225).

41. Walker, J & Shea Thomasm . (1980). Behavior Modification Practical Approach For Educators

42. Weisel, A & Barlev. H. (1993). *Computer –assisted social skills training with hearing–impaired students* ,journal Of Research On Computing In Education, vol (25) issue(4) . Summer, p534, 10p, 1 chart.

43. Yates, AuBRey . J. (1970). Behavior Therapy, newYork , John Wiley.

الملاحق

ملحق رقم (١)

مقاييس السلوك الاجتماعي المدرسي

اسم الطالب:

الصـــــف:

العمــــــر:

الجنـــــس:

تعليمات

أخي المعلم /أختي المعلمة لدى قيامك بعملية تقييم الطالب على المقياسين في الصفحة الثانية والثالثة ستجد أن درجات التقييم لكل مقياس منهما تتدرج بالشكل التالي:

ابـــدا : ضع دائرة حول الدرجة (١) . إذا كان الطالب لا يظهر سلوكا محددا أو إذا لم تتـح لـك الفرصة لملاحظة ذلك السلوك .

احيـانا:ضع دائرة حول الدرجات (٤،٣،٢) . إذا كان الطالب يظهر السلوك بين الحيـن والآخـر اعتمادا على مدى استمرارية هذا السلوك.

دائمـــا: ضع دائرة حول الدرجة (٥) . إذا كان الطالب يظهر سلوكا محددا.

ملاحظة: الرجاء القيام بإكمال كافة البنود في المقياسين وعدم وضع الدوائر ما بين الأرقام.

المقياس (أ)

الرقم	الكفاية الإجتماعية	ابدا	احيانا			دائما	مفتاح التصحيح		
١	يتعاون مع الطلبة الآخرين في مواقف متنوعة.	١	٢	٣	٤	٥			
٢	انتقاله من نشاط صفي إلى نشاط صفـــي آخـر يكون بشكل سلمي وملائم	١	٢	٣	٤	٥			
٣	يكمل العمل الفردي المطلوب منـــه فـي غرفـة الصف وبدون حث.	١	٢	٣	٤	٥			
٤	يقدم المساعدة للطلبة الآخرين عندما يحتــاجون إليها.	١	٢	٣	٤	٥			
٥	يشـارك بفاعليـة فـي المناقشـات الجماعيـة والنشاطات.	١	٢	٣	٤	٥			
٦	يفهم مشاكل واحتياجات الطلبة الآخرين	١	٢	٣	٤	٥			
٧	يحافظ على هدوءه عند ظهور المشاكل .	١	٢	٣	٤	٥			
٨	يصغي وينفذ توجيهات المعلم	١	٢	٣	٤	٥			
٩	يدعو الطلبة الآخرين للمشاركة في النشاطات.	١	٢	٣	٤	٥			
١٠	يطلب المساعدة بشكل ملائم عند الحاجة إليها	١	٢	٣	٤	٥			
١١	يمتلك مهارات أو قدرات تنال إعجاب رفاقه	١	٢	٣	٤	٥			
١٢	يتقبل الطلبة الآخرين	١	٢	٣	٤	٥			
١٣	يعتمد على نفسه في إنجاز الواجبـات والمـهام الأخرى المطلوبة منه.	١	٢	٣	٤	٥			
١٤	ينهي النشاط المطلوب منه في الوقت المحدد.	١	٢	٣	٤	٥			
١٥	يتفاهم مع رفاقه إذا استدعى الأمر ذلك.	١	٢	٣	٤	٥			
١٦	يلتزم بقوانين الصف.	١	٢	٣	٤	٥			
١٧	يتصرف بلباقة في المواقف المدرسية المختلفة.	١	٢	٣	٤	٥			
١٨	يطلب المساعدة بشكل ملائم عند الحاجة إليها	١	٢	٣	٤	٥			
١٩	يتفاعل مع نوعيات مختلفة من الرفاق	١	٢	٣	٤	٥			
٢٠	ينتج عملا ذا نوعيـة مقبولـة ومتلائمـة مـع مستوى قدرته	١	٢	٣	٤	٥			

الرقم	الكفاية الإجتماعية	ابدا	احيانا			دائما	مفتاح التصحيح		
٢١	بارع ان يبادر وينضم للمناقشات مع الرفاق	١	٢	٣	٤	٥			
٢٢	يراعي مشاعر الطلبة الآخرين	١	٢	٣	٤	٥			
٢٣	يستجيب بشكل ملائم عندما يصحح من قبل المعلم.	١	٢	٣	٤	٥			
٢٤	يضبط أعصابة عندما يغضب	١	٢	٣	٤	٥			
٢٥	يدخل بطريقة ملائمة مع رفاقه في النشاطات الجارية.	١	٢	٣	٤	٥			
٢٦	لديه مهارات قيادية جيدة.	١	٢	٣	٤	٥			
٢٧	يتكيف مع التوقعات السلوكية المختلفة عبر المواقف المدرسية.	١	٢	٣	٤	٥			
٢٨	يمدح مساهمات أو إنجازات الآخرين.	١	٢	٣	٤	٥			
٢٩	يكون حازماً بقدر ملائم عندما يحتاج الموقف منه إلى ذلك.	١	٢	٣	٤	٥			
٣٠	يبحث عنه الرفاق للمشاركة في النشاطات.	١	٢	٣	٤	٥			
٣١	يظهر قدر من التحكم بالذات او ضبط الذات	١	٢	٣	٤	٥			
٣٢	ينظر إليه الرفاق باحترام.	١	٢	٣	٤	٥			
							١أ	٢أ	٣أ

الرقم	السلوك اللاإجتماعي	ابدا	احيانا		دائما		مفتاح التصحيح		
٢٣	يصعب السيطرة عليه	١	٢	٣	٤	٥			
٢٤	يضايق الطلبة الآخرين ويسخر منهم.	١	٢	٣	٤	٥			
٢٥	يوقع نفسه في المشاكل بالمدرسة.	١	٢	٣	٤	٥			
٢٦	يعطل النشاطات التي يجري تنفيذها	١	٢	٣	٤	٥			
٢٧	متبجح ومتفاخر.	١	٢	٣	٤	٥			
٢٨	يصعب الاعتماد عليه.	١	٢	٣	٤	٥			
٢٩	قاسي مع الطلبة الآخرين.	١	٢	٣	٤	٥			
٣٠	يتصرف باندفاع وتهور ودون تفكير.	١	٢	٣	٤	٥			
٣١	غير منتج ، تحصيله ضئيل.	١	٢	٣	٤	٥			
٣٢	يتضايق ويثور بسهولة.	١	٢	٣	٤	٥			
٣٣	يطلب المساعدة من الطلبة الآخرين	١	٢	٣	٤	٥			
							ب١	ب٢	ب٣

معلومات إضافية

أخي المعلم / أختي المعلمة إذا كان لديك أي معلومات إضافية عن الطالب يمكن أن تكـــون مفيدة للباحث، أرجو أن تقوم بكتابتها على هذه الأسطر.

____

____

____

____

____

____

____

جدول علامات مقاييس السلوك الاجتماعي المدرسي

علامات مقاييس السلوك الاجتماعي المدرسي	العلامات الخام	العلامة المعيارية	الرتبة المئوية	مستوى الأداء الوظيفي الاجتماعي
أ١ المهارات الشخصية				
أ٢ مهارات ضبط الذات				
أ٣ المهارات الأكاديمية				
أ مجموع الكفاية الاجتماعية				
ب١ سريع الغضب				
ب٢ السلوك اللاجتمـــاعي العدوانية				
ب٣ كثـير الطلبـــات – فوضوي				
ب مجموع السلوك اللاجتماعي				

ملحق رقم (٢)

تحديد السلوكات المستهدفة لأفراد عينة الدراسة: ١. السلوك الإجتماعي

	تحديد السلوك المستهدف: ١. المهارات الشخصية	المجموع العام لإجابة أفراد عينة الدراسة على الفقرات				
		١	٢	٣	٤	٥
١	يطلب المساعدة بشكل ملائم عند الحاجة إليها	١	١	٣	٢	١
٢	يقدم المساعدة للطلبة الآخرين عندما يحتاجون إليها.	٥	١	١	١	٠
٣	يشارك بفاعلية في المناقشات الجماعية والنشاطات.	٤	٢	١	١	٠
٤	يفهم مشاكل واحتياجات الطلبة الآخرين	١	١	٠	٥	١
٥	يدعو الطلبة الآخرين للمشاركة في النشاطات.	٤	٢	١	١	٠
٦	يمتلك مهارات أو قدرات تنال إعجاب رفاقه	٠	١	١	٣	٣
٧	بارع أن يبادر وينضم للمناقشات مع الرفاق	١	٠	٠	٣	٤
٨	يراعي مشاعر الطلبة الآخرين	٤	٢	١	١	٠
٩	يدخل بطريقة ملائمة مع رفاقه في النشاطات الجارية.	٠	١	١	٣	٣
١٠	لديه مهارات قيادية جيدة.	١	١	٣	٢	١
١١	يمدح مساهمات أو إنجازات الآخرين.	١	١	٣	٢	١
١٢	يكون حازماً بقدر ملائم عندما يحتاج الموقف منه إلى ذلك.	١	٢	١	١	٣
١٣	يبحث عنه الرفاق للمشاركة في النشاطات.	٥	١	١	١	٠
١٤	ينظر إليه الرفاق باحترام.	٢	١	١	١	٣

	تحديد السلوك المستهدف: ٢. مهارات ضبط الذات	المجموع العام لإجابة أفراد عينة الدراسة على الفقرات				
		١	٢	٣	٤	٥
١	يتعاون مع الطلبة الآخرين في مواقف متنوعة.	٥	١	٢	٠	٠
٢	يتفاهم مع رفاقه إذا استدعى الأمر ذلك.	١	١	١	١	٤
٣	يلتزم بقوانين الصف.	٣	٢	١	١	١
٤	يتصرف بلباقة في المواقف المدرسية المختلفة.	٢	١	١	١	٣
٥	يحافظ على هدوءه عند ظهور المشاكل .	٤	١	٢	١	٠
٦	يتقبل الطلبة الآخرين	٥	١	١	١	٠
٧	يستجيب بشكل ملائم عندما يصحح من قبل المعلم.	٢	٢	١	٢	١
٨	يضبط أعصابه عندما يغضب	٥	٢	٠	١	٠
٩	يتكيف مع التوقعات السلوكية المختلفة عبر المواقف المدرسية	١	١	٢	١	٣
١٠	يظهر قدر من التحكم بالذات إن ضبط الذات	٤	٢	١	١	٠

	تحديد السلوك المستهدف: ٣. المهارات الأكاديمية	المجموع العام لإجابة أفـراد عينة الدراسة على الفقرات				
		١	٢	٣	٤	٥
١	انتقاله من نشاط صفي إلى نشاط صفي آخـر يكـون بشكل سلمي وملائم	٣	٠	٢	٢	١
٢	يكمل العمل الفردي المطلوب منه في غرفـة الصـف وبدون حث.	٥	٢	١	٠	٠
٣	يصغي وينفذ توجيهات المعلم	٥	١	١	١	٠
٤	يطلب توضيحا للتعليمات بطريقة مناسبة	٤	٢	١	١	٠
٥	يعتمد على نفسه في إنجاز الواجبات والمهام الأخـرى المطلوبة منه.	٥	١	٠	١	١
٦	ينهي النشاط المطلوب منه في الوقت المحدد.	٦	١	١	٠	٠
٧	يطلب المساعدة بشكل ملائم عند الحاجة إليها.	٤	١	١	١	١
٨	ينتج عملا ذا نوعية مقبولة ومتلائمة مـع مسـتوى قدرته.	١	١	١	٣	٢

تحديد السلوك المستهدف للسلوكات الفرعية: ٢. السلوك اللاإجتماعي

	تحديد السلوك المستهدف: ١. سلوك سرعة الغضب	المجموع العام لإجابة أفـراد عينة الدراسة على الفقرات				
		١	٢	٣	٤	٥
١	يلوم الطلبة الآخرين على المشاكل التي تحدث.	٣	٢	٢	١	٠
٢	يتجاهل مشاعر وحاجات الطلبة الآخرين.	٠	١	١	١	٥
٣	يضايق الطلبة الآخرين ويسخر منهم.	١	١	١	١	٤
٤	وقح أو قليل الاحترام للآخرين.	٠	١	٢	١	٤
٥	يستثار بسهولة أو من السهل نرفزته.	٣	٣	١	١	٠
٦	يتصرف كأنه أفضل من الآخرين.	٣	٣	٢	٠	٠
٧	لا يشارك الطلبة الآخرين.	٠	١	١	٢	٤
٨	عصبي المزاج أو سريع الهيجان.	٣	١	٢	١	١
٩	يهين رفاقه.	٠	١	٠	٣	٤
١٠	كثير التذمر والشكوى.	٤	١	١	٠	٢
١١	يتجادل ويتشاجر مع رفاقه.	٠	٠	٣	١	٤
١٢	متبجح ومتفاخر.	٤	٢	٢	٠	٠
١٣	قاسي مع الطلبة الآخرين.	٣	١	١	١	٢
١٤	يتضايق ويثور بسهولة.	٣	٢	٢	١	٠

	تحديد السلوك المستهدف: ٢. السلوك العدواني	المجموع العام لإجابة أفـراد عينة الدراسة على الفقرات				
		١	٢	٣	٤	٥
١	يأخذ أشياء ليست له.	٠	٠	١	٣	٤
٢	يتحدى المعلم أو العاملين في المدرسة.	٠	١	١	٢	٤
٣	يغش في الدراسة أو اللعب.	٠	٠	١	١	٦
٤	يهدد الطلبة الآخرين ويقوم بالعدوان لفظيا	٨	٠	٠	٠	٠
٥	يشتم أو يستخدم ألفاظا نابيه.	١	٤	١	١	١
٦	يعتدي على الآخرين جسديا.	٠	٠	٢	٣	٣
٧	يخرب ويتلف ممتلكات المدرسة.	٠	٠	١	٣	٤
٨	يقحم نفسه في الشجار	١	٥	١	٠	١
٩	يكذب على المعلم إن العاملين الآخرين في المدرسة.	٠	٣	٢	١	٢
١٠	يوقع نفسه في المشاكل بالمدرسة.	٠	٦	١	١	٠

	تحديد السلوك المستهدف: ٣. سلوك الفوضى وكثرة الطلبات	المجموع العام لإجابة أفـراد عينة الدراسة على الفقرات				
		١	٢	٣	٤	٥
١	يتجاهل المعلم إن العاملين في المدرسة	٦	١	١	٠	٠
٢	يعطل النشاطات التي يجري تنفيذها.	٠	٠	١	٢	٥
٣	يلح في جذب انتباه المعلم	٠	١	١	٣	٣
٤	يصعب الاعتماد عليه.	٥	١	١	٠	١
٥	يصعب السيطرة عليه	١	١	١	٣	٢
٦	يتصرف باندفاع وتهور دون تفكير.	٧	٠	١	٠	٠
٧	غير منتج، تحصيله ضليل.	٦	١	٠	١	٠
٨	يضايق الطلبة الآخرين ويزعجهم	٠	١	٣	٢	٢
٩	يطلب المساعدة من الطلبة الآخرين.	٠	١	١	٢	٤

ملحق رقم (٣)

دليل صرف المعززات الرمزية بالداعمة في الأسبوع الأول من مرحلة العلاج

الرقم	التصنيف	اسم الصنف	عدد الفيش	مواصفات وعدد الفيش المطلوبة: الفيش الخضراء	الفيش الحمراء	الفيش البرتقالية
١	المواد الغذائية	حبة شوكلاتة حجم صغير	٣	١	١	١
٢		علبة عصير	٣	١	١	١
٣		قطعة بسكويت حجم صغير	٣	١	١	١
٤		بكيت شيبس	٣	١	١	١
٥		علكة شعراوي	٣	١	١	١
٦		قطعة جبري	٣	١	١	١
٧	مواد قرطاسية	قلم رصاص	٣	١	١	١
٨		قلم حبر جاف	٣	١	١	١
٩		قلم حبر مثبت مع سنسال	٦	٢	٢	٢
١٠		قلم سائل أزرق	٣	١	١	١
١١		علبة ألوان ستة أشكال	٦	٢	٢	٢
١٢		مساطر متعددة الأشكال	٣	١	١	١
١٣		ممحاة متعددة الأشكال	٣	١	١	١
١٤		مبراة متعددة الأشكال	٣	١	١	١
١٥		علبة ألوان خشب ستة ألوان حجم صغير	٦	٢	٢	٢
١٦		علبة ألوان خشب اثنا عشر لون حجم كبير	٩	٣	٣	٣

دليل صرف المعززات الرمزية بالداعمة في الأسبوع الأول من مرحلة العلاج

الرقم	التصنيف	اسم الصنف	عدد الفيش	مواصفات وعدد الفيش المطلوبة: الفيش الخضراء	الفيش الحمراء	الفيش البرتقالية
١٧	مواد قرطاسية	علبة ألوان زياتي	٩	٣	٣	٣
١٨		كراسة متوسطة الحجم	٦	٢	٢	٢
١٩		دفتر رسم صغير	٦	٢	٢	٢
٢٠		دفتر رسم كبير	٩	٣	٣	٣
٢١		دفتر مذكرات	٩	٣	٣	٣
٢٢		كتيبات دينية صغيرة	٣	١	١	١
٢٣		قرآن كريم صغير الحجم	٦	٢	٢	٢
٢٤		طبع لاصقة للدفاتر	٣	١	١	١
٢٥		كتاب إسلامي متوسط الحجم	٦	٢	٢	٢
٢٦		كتاب إسلامي كبير الحجم	٩	٣	٣	٣
٢٧		كراسة الخط العربي	٦	٢	٢	٢
٢٨		قصة أدبية (حكايات جحا)	٩	٣	٣	٣
٢٩		كتاب معلومات (مسابقات وتسالي)	٩	٣	٣	٣
٣٠		قصة أطفال صغيرة	٦	٢	٢	٢
٣١		كتاب شرح الأربعين النووية	٩	٣	٣	٣
٣٢		بطاقة معايدة	٦	٢	٢	٢

دليل صرف المعززات الرمزية بالداعمة في الأسبوع الأول من مرحلة العلاج

الرقم	التصنيف	اسم الصنف	عدد الفيش	مواصفات وعدد الفيش المطلوبة: الفيش الخضراء	الفيش الحمراء	الفيش البرتقالية
٣٣	هدايا وعطور	مقلمة سحاب كبيرة الحجم	٩	٣	٣	٣
٣٤		حقيبة كتب بلاستيك	٩	٣	٣	٣
٣٥		محفظة نقود صغيرة الحجم	٦	٢	٢	٢
٣٦		محفظة نقود متوسطة الحجم	٦	٢	٢	٢
٣٧		محفظة نقود كبيرة الحجم	٩	٣	٣	٣
٣٨		البوم صور متوسط الحجم	١٢	٤	٤	٤
٣٩		قبعة راس	٩	٣	٣	٣
٤٠		صورة مع برواز	٩	٣	٣	٣
٤١		حصالة بلاستيك	٩	٣	٣	٣
٤٢		كوب صيني	٦	٢	٢	٢
٤٣		علبة نيفيا مطري للوجه	٦	٢	٢	٢
٤٤		كريم مطري للوجه واليدين	٩	٣	٣	٣
٤٥		مصفف الشعر	١٢	٤	٤	٤
٤٦		مزيل العرق	١٢	٤	٤	٤
٤٧		عطور نسائية	١٢	٤	٤	٤
٤٨		ساعة يد	١٢	٤	٤	٤

دليل صرف المعززات الرمزية بالداعمة في الأسبوع الأول من مرحلة العلاج

الرقم	التصنيف	اسم الصنف	عدد الفيش	مواصفات وعدد الفيش المطلوبة		
				الفيش الخضراء	الفيش الحمراء	الفيش البرتقالية
٤٩	إكسسوارات	طقم حباس مع بكل شعر (بلاستيك)	٩	٣	٣	٣
٥٠		بكل شعر متعددة الأشكال (بلاستيك)	٣	١	١	١
٥١		بكل شعر قطنية ومتعددة الألوان	٩	٣	٣	٣
٥٢		بكل شعر دائرية ومرابط متعددة الألوان	٩	٣	٣	٣
٥٣		مربط شعر بلاستيك	٣	١	١	١
٥٤		عقد حرف مختلفة الأشكال	١٢	٤	٤	٤
٥٦		أساور بلاستيك متعددة الألوان	٩	٣	٣	٣
٥٧		خواتم فضية	٩	٣	٣	٣
٥٨		مشط شعر	٦	٢	٢	٢
٥٩	ألعاب	كرة قدم	١٢	٤	٤	٤
٦٠		كرة قدم شمع	٩	٣	٣	٣
٦١		أتاري	١٢	٤	٤	٤
٦٢		لعبة خلوي	١٢	٤	٤	٤
٦٣		دب قطني	٩	٣	٣	٣
٦٤		فرد ماء	١٢	٤	٤	٤
٦٥		عصا سحرية	١٢	٤	٤	٤

ملحق رقم (٤)

موعد الصرف وتبديل الفيش

الأيام	مرحلة الصرف	موعد الصرف	ملاحظات
الأحد الاثنين الثلاثاء	الأولى	بعد الانتهاء من الحصة الأولى مـرة وبعد انتهاء الحصة الثانية مرة أخرى ــ من كل يوم دراسي	يبقى السعر كما هو في دليل الصرف
الأربعاء الخميس الأحد	الثانية	بعد انتهاء الحصة الثالثة، مرة واحـدة من كل يوم دراسي	
الاثنين الثلاثاء الأربعاء الخميس الأحد الاثنين	الثالثة	بعد انتهاء الدوام الرسمي (بنهاية الحصة السادسة)، مرة واحـــدة من كل يوم دراسي	يتم زيادة ثمـــن المعــزز الداعم بإضافة ثلاثة فيش لكـل مـن الأصنـــــاف المذكورة في دليل الصرف بحيث تتوزع الفيش علـى الألوان الثلاثة بالتساوي
الثلاثاء الأربعاء الخميس	الرابعة	بعد انتهاء دوام اليوم الثـــالث (بعـد الحصة السادسة من يـوم الخميـس) مرة واحدة .	يتم زيادة ثمـــن المعــزز الداعم بإضافة ثلاثة فيـش لكـل مـن الأصنــــــاف المذكورة ســابقا، بحيـث تتوزع الفيش على الألوان الثلاثة بالتساوي

ملحق رقم (٥)

متوسط معاملات الاتفاق بين معلمة الصف والمراقبة للسلوكات المستهدفة

١. سلوك المهارات الشخصية

اسم الطالب	السلوك الفرعي الأول		السلوك الفرعي الثاني		السلوك الفرعي الثالث		السلوك الفرعي الرابع		السلوك الفرعي الخامس	
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني
صدام	%١٠٠	%١٠٠	%٩١	%١٠٠	%٩١	%١٠٠	%٩١	%١٠٠	%٧١	%٩٠
مامون	%٧٥	%٩٠	%٤١	%٩٠	%٦٢	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٧٩	%٩٠
كفى	%٨٠	%٩٠	%٨٠	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٨٥	%٩٠
احمد	%٨٠	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٧٧	%٩٠	%٨٠	%٩٠	%٩٠	%٩٠
رانيا	%٨٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠
كراما	%٨٥	%١٠٠	%٧٥	%١٠٠	%٣٣	%٩٠	%٧٠	%١٠٠	%٨٠	%١٠٠
وعد	%٨٥	%٩٠	%٩٠	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠
عائشة	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠

متوسط معاملات الاتفاق بين معلمة الصف والمراقبة:

٢. مهارات ضبط الذات

اسم الطالب	السلوك الفرعي الأول		السلوك الفرعي الثاني		السلوك الفرعي الثالث		السلوك الفرعي الرابع		السلوك الفرعي الخامس	
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني
صدام	%٩٠	%١٠٠	%٧٥	%١٠٠	%٩١	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠	%٣٣	%٧٥
مامون	%٧٥	%٨٠	%٥٠	%٨٠	%٦٠	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٨٠	%٩٠
كفى	%٨٠	%٩٠	%٨٥	%٩٠	%٧٥	%٨٥	%٧٥	%٨٠	%٨٥	%٩٠
احمد	%٨٠	%٨٥	%٧٥	%٨٠	%٧٥	%٨٠	%٩٠	%٩٠	%٨٥	%٩٠
رانيا	%٨٠	%٩٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%٩٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠
كراما	%٨٥	%١٠٠	%٧٥	%٨٥	%٦٦	%٩٠	%٧٠	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠
وعد	%٨٥	%٩٠	%٩٠	%١٠٠	%٨٥	%٩٠	%٨٥	%١٠٠	%٨٥	%٩٥
عائشة	%٩٠	%٩٠	%٩٠	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠	%٩٠	%٩٠	%٩٠	%١٠٠

متوسط معاملات الاتفاق بين معلمة الصف والمراقبة:

٣. المهارات الأكاديمية

اسم الطالب	السلوك الفرعي الأول		السلوك الفرعي الثاني		السلوك الفرعي الثالث		السلوك الفرعي الرابع		السلوك الفرعي الخامس	
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني
صدام	%٨٥	%٨٥	%٨٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠	%٩٠	%٩٠
مامون	%٨٥	%٩٠	%٨٥	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٨٥	%٩٠	%٨٠	%٩٠
كفى	%٨٠	%٩٠	%٨٠	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٧٥	%٨٠	%٨٥	%٩٠
احمد	%٨٠	%٩٠	%٨٠	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٨٥	%٩٠	%٩٠	%١٠٠
رانيا	%٨٠	%٩٠	%٩٠	%٩٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%٩٠	%٩٠	%١٠٠
كراما	%٨٥	%١٠٠	%٧٥	%١٠٠	%٦٠	%٩٠	%٧٥	%٨٥	%٨٠	%١٠٠
وعد	%٨٥	%٩٠	%٩٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠
عائشة	%٩٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠

متوسط معاملات الاتفاق بين معلمة الصف والمراقبة:

١.سريع الغضب

اسم الطالب	السلوك الفرعي الأول		السلوك الفرعي الثاني		السلوك الفرعي الثالث		السلوك الفرعي الرابع		السلوك الفرعي الخامس	
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني
صدام	%٨٠	%١٠٠	%٩١	%١٠٠	%٩١	%١٠٠	%٩١	%١٠٠	%٧١	%٩٠
مامون	%٧٥	%٩٠	%٤١	%٩٠	%٧٧	%٩٠	%٨٨	%٩٠	%٧٩	%٩٠
كفى	%٨٠	%٩٠	%٨٠	%١٠٠	%٧٥	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٨٥	%٩٠
احمد	%٨٠	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٧٧	%٩٠	%٨٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠
رانيا	%٨٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%٩٠	%٩٠	%١٠٠
كراما	%٨٥	%١٠٠	%٨٠	%١٠٠	%٨٥	%٩٠	%٧٠	%١٠٠	%٨٠	%١٠٠
وعد	%٨٥	%٩٠	%٩٠	%١٠٠	%٧٥	%١٠٠	%٧٠	%١٠٠	%٧٠	%١٠٠
عائشة	%٩٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠	%٩٠	%٨٥

متوسط معاملات الاتفاق بين معلمة الصف والمراقبة:

٢. السلوك العدواني

اسم الطالب	السلوك الفرعي الأول		السلوك الفرعي الثاني		السلوك الفرعي الثالث		السلوك الفرعي الرابع		السلوك الفرعي الخامس	
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني
صدام	%١٠٠	%١٠٠	%٧٥	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%٩٠	%٦٠	%٩٠
مأمون	%٧٥	%٩٠	%٧٠	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٨٠	%٩٠	%٦٦	%٩٠
كفى	%٨٠	%٩٠	%٨٠	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٨٥	%٩٠	%٨٥	%٩٠
احمد	%٨٠	%٩٠	%٩٠	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٨٥	%٩٠	%٩٠	%٩٠
رانيا	%٨٠	%٩٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%٩٠	%٩٠	%١٠٠
كراما	%٨٥	%١٠٠	%٨٠	%١٠٠	%٩٠	%٩٠	%٦٦	%١٠٠	%٨٠	%١٠٠
وعد	%٨٥	%٩٠	%٦٦	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠
عائشة	%٩٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠	%٨٥	%٩٠	%٩٠	%١٠٠	%٨٠	%١٠٠

متوسط معاملات الاتفاق بين معلمة الصف والمراقبة:

٣. سلوك الفوضى وكثرة الطلبات

اسم الطالب	السلوك الفرعي الأول		السلوك الفرعي الثاني		السلوك الفرعي الثالث		السلوك الفرعي الرابع		السلوك الفرعي الخامس	
	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني
صدام	%٧٥	%٩٠	%٩٠	%٨٥	%٩٠	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٧٥	%١٠٠
مأمون	%٧٠	%١٠٠	%٧٧	%٩٠	%٧٠	%٩٠	%٩٠	%٩٠	%١٠٠	%٩٠
كفى	%٩٠	%٩٠	%٩٠	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٦٦	%٩٠
احمد	%٣٣	%٧٥	%٨٠	%٩٠	%٧٥	%٩٠	%٨٥	%٩٠	%٩٠	%٩٠
رانيا	%٨٥	%٩٠	%١٠٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠	%٨٠	%١٠٠	%٩٠	%١٠٠
كراما	%٨٥	%١٠٠	%٧٥	%١٠٠	%٧٠	%٦٦	%٧٥	%١٠٠	%٨٠	%١٠٠
وعد	%٨٥	%٩٠	%٩٠	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠	%٨٠	%١٠٠	%٨٥	%١٠٠
عائشة	%٦٠	%٦٦	%٩٠	%١٠٠	%٧٥	%٩٠	%٨٠	%٨٥	%٩٠	%٨٥

ملحق رقم (٩)

بطاقة الملاحظة

اسم الطالب : ....

اسم الملاحظة : ....

رقم حصة الملاحظة : ....

وقت ابتداء الملاحظة : ....

اليوم والتاريخ : ....

المكان : ....

وقت انتهاء الملاحظة : ....

الرقم	المهارات الشخصية		مهارات ضبط الذات		المهارات الأكاديمية		سلوك سرعة الغضب		السلوك العدواني		سلوك الفوضى وكثرة الطلبات	
	السلوكات الفرعية	تكرار	السلوكات الفرعية	تكرار	السلوكات الفرعية	تكرار	السلوكات الفرعية	تكرار	السلوكات الفرعية	تكرار	السلوكات الفرعية	تكرار
١	يشارك الطلبة الآخرين في الأنشطة الصفية.		يظهر هدوءه عند تعرضه للمشاكل الصفية .		يكمل العمل الفردي المطلوب منه في غرفة الصف، وبدون حث من المعلم.		يهين رفاقه باستخدام حركات إيمائية بقصد السخرية منهم.		يأخذ ممتلكات زملائه الآخرين بدون إذن.		يطلب المساعدة من الطلبة الآخرين، في حل الواجبات الصفية باستمرار.	
٢	يدعو الطلبة الآخرين للمشاركة في الأنشطة الصفية.		الخروج من المقعد إلى السبورة بإذن المعلم.		يطلب توضيح للتعليمات التي يأخذها من المعلم بطريقة مناسبة.		يرفض المشاركة في النشاطات التي تطلب منه.		يقوم بالاعتداء على الطلبة الآخرين جسديا.		يعطل النشاطات والمواقف الصفية التي يجريها المعلم.	
٣	يبحث الرفاق عنه لمشاركته في النشاطات		يظهر تقبله لإجابات الطلبة الآخرين على أسئلة المعلم.		يعتمد على نفسه في حل الواجبات الصفية، والمهام المطلوبة منه في الصف.		يظهر وقاحته، وعدم احترامه لزملائه والمعلم.		يغش في الدراسة أو اللعب.		يطلب الخروج من الصف بشكل مستمر، بقصد الهروب من الموقف الصفي.	
٤	يقدم المساعدة للطلبة الآخرين عن طريق إعطائهم ما يحتاجون إليه من أدوات قرطاسية.		يضبط أعصابه عندما يغضب من زملائه أو المعلم.		يصغي وينفذ توجيهات المعلم وبدون حث.		لا يراعي مشاعر وحاجات الطلبة الآخرين سواء بالتسبب باستخدام أصوات عالية ومزعجة للآخرين، أو التمدد على المقعد المدرسي		يخرب ويتلف ممتلكات المدرسة،(يمزق يكسر يلوث).		يزعج الطلبة الآخرين في طلباته غير الضرورية.	
٥	يتفاعل مع نوعيات مختلفة من الطلبة بشكل مقبول.		يظهر تعاونه مع الطلبة الآخرين في الموقف الصفي		ينهي النشاط الصفي المطلوب منه في الوقت المحدد.		يتشاجر مع رفاقه ويتبادل معهم الحركات المخلة للأدب، سواء بإخراج لسانه أو تحريك الإصبع للإساءة.		يتحدى المعلم أو العاملين في المدرسة خلال الموقف الصفي.		يلح في جذب انتباه المعلم سواء بإحداث أصوات مزعجة من خلال الدق على المقعد الدراسي أو الشكوى المستمرة على زملائه .	
المجموع												

ملحق رقم (٧)

الرقم	١.المهارات الشخصية	٢.المهارات الأكاديمية	٣.مهارات ضبط الذات
	قائمة مظاهر السلوكات الإجتماعية المستهدفة		
١	أشارك الطلبة الآخرين في الأنشطة الصفية .	أظهر هدوئي عندما أتعرض للمشاكل الصفية .	أكمل العمل الفردي المطلوب مني بدون حث من المعلم
٢	أدعو الطلبة الآخرين للمشاركة في الأنشطة الصفية .	أخرج من مقعدي إلى السبورة بإذن معلمتي .	أطلب توضيحات للتعليمات من المعلمة بطريقة مناسبة .
٣	يبحث الرفاق عني للمشاركة في النشاطات.	أتقبل إجابات زملائي على أسئلة المعلم .	أعتمد على نفسي في حل الواجبات الصفية وكافة المهام المطلوبة مني .
٤	أقدم المساعدة للطلبة الآخرين عندما يحتاجون لها .	أضبط أعصابي عندما أغضب من زملائي أو المعلم.	أصغي وأنفذ توجيهات المعلمة وبدون حث .
٥	أتفاعل مع جميع زملائي في النشاطات الصفية .	أتعاون مع زملائي الطلبة في كل المواقف الصفية .	أنهي النشاط الصفي المطلوب مني في الوقت المحدد.

ملحق رقم (٨)

قائمة مظاهر السلوكات اللاإجتماعية المستهدفة

الرقم	١. سرعة الغضب	٢. السلوك العدواني	٣. سلوك الفوضى وكثرة الطلبات
١	إهانة الرفاق بإصدار حركات إيمائية بقصد السخرية منهم.	أخذ ممتلكات الآخرين بدون إذن.	طلب المساعدة من الآخرين باستمرار.
٢	رفض المشاركة في النشاطات المطلوبة .	الاعتداء على الطلبة الآخرين جسديا.	تعطيل النشاطات والمواقف الصفية .
٣	إظهار الوقاحة وعدم الاحترام للمعلمة وللزملاء.	الغش في الدراسة واللعب.	طلب الخروج من الصف بشكل مستمر بقصد الهروب من الصف.
٤	إصدار أصوات عالية والتمدد على المقعد بقصد عدم مراعاة لمشاعر الآخرين.	تخريب الممتلكات المدرسية .	إزعاج الطلبة الآخرين في الطلبات غير الضرورية .
٥	المشاجرة مع الرفاق وتبادل الحركات المخلة للأدب .	تحدي المعلمة والعاملين في المدرسة خلال المواقف الصفية .	الإلحاح في جذب انتباه المعلم .

ملحق (٩)

تحليل نتائج مجتمع الدراسة على مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي

رقم الطالب	الصف	المقياس (أ) الكفايات الأجتماعية: علامة المهارات الشخصية	علامات مهارة ضبط الذات	علامات المهارات الأكاديمية	مجموع علامات الكفايات الإنتاجية	الرتبة المئوية	الترتيب التنازلي للطالب	المقياس (ب) السلوك اللاجتماعي: علامة سريع الغضب	علامات العدوانية	علامات الفوضوية	مجموع علامات السلوك الإجتماعي	الرتبة المئوية	الترتيب التصاعدي
١	الأول	٣٢	١٨	١٦	٦٦	%١٨	٢٧	٣٩	١٤	٢٣	٧٦	%٨١	٢١
٢	الأول	٢٣	٣٧	٢٢	٨٢	%٢٧	٢٤	١٩	١٠	١٥	٤٤	%٤٢	٨
٣	الأول	٢٢	٢٤	١٢	٥٨	%١٥	٢٨	٣١	٣٦	١٨	٧٥	%٧٨	٢٠
٤	الأول	٤٤	٣٥	٢٥	١٠٤	%٥١	١٦	٢٠	٢٠	١٢	٥٢	%٤٨	١٠
٥	الأول	٤٧	١٧	١٨	٨٢	%٢٧	٢٤	١٩	١٠	٢٥	٥٤	%٥١	١١
٦	الثاني	٤٠	٣٠	٢٤	٩٤	%٣٩	٢٠	١٦	١٠	٩	٣٥	%٢٤	٢
٧	الثاني	٤٢	٣٠	٢٠	٩٢	%٣٦	٢١	١٤	١٠	٩	٣٣	%٢١	١
٨	الثاني	٦٧	٤٦	٤٠	١٥٣	%٩٣	٢	٢٥	١٠	٩	٤٤	%٤٢	٨
٩	الثاني	٤٠	٣٠	٢٤	٩٤	%٣٩	٢٠	١٩	١٠	٩	٣٨	%٢٧	٣
١٠	الثالث	٥٢	٣٤	٣٢	١١٨	%٦٠	١٣	٣٠	٢٢	٢١	٧٣	%٧٥	١٩

رقم الطالب	الصف	المقياس (أ) الكفايات الإجماعية: علامة المهارة الشخصية	علامات مهارة ضبط الذات	علامات المهارات الأكاديمية	مجموع علامات الكفايات الإنتاجية	الرتبة المئوية	الترتيب التنازلي للطالب	المقياس (ب) السلوك اللاجتماعي: علامة سريع الغضب	علامات العدوانية	علامات الفوضوية	مجموع علامات السلوك الإجتماعي	الرتبة المئوية	الترتيب التصاعدي
١١	الثالث	٣٤	١٤	١٨	٦٦	%١٨	٢٧	٦٠	٥٠	٣٩	١٤٩	%٩٦	٢٦
١٢	الثالث	١٦	١٨	٢٤	٥٨	%١٥	٢٨	٦٦	٣٦	٣٧	١٣٩	%٩٣	٢٥
١٣	الثالث	٤٦	٤٠	٣٤	١٢٠	%٦٦	١١	٢٤	١٢	١٩	٥٥	%٥٤	١٢
١٤	الثالث	٥٠	٤٠	٣٤	١٢٤	%٦٩	١٠	٣٠	٢٠	٢٦	٧٦	%٨١	٢١
١٥	الثالث	٤٤	٣٦	٣٨	١١٨	%٦٠	١٣	٤٢	١٢	٢١	٧٥	%٧٨	٢٠
١٦	الثالث	٦٨	٤٨	٤٠	١٥٦	%٩٦	١	١٨	١٠	١٣	٤١	%٣٣	٥
١٧	الثالث	٥٤	٤٠	٣٦	١٣٠	%٧٥	٨	٣٢	١٤	٢٣	٦٩	%٧٢	١٨
١٨	الرابع	٦٠	٤٣	٣١	١٣٤	%٧٨	٧	٢٢	١٠	١٠	٤٢	%٣٦	٦
١٩	الرابع	٤٢	٣٢	٢٣	٩٧	%٤٢	١٩	٤٢	١٢	٢٤	٧٨	%٨٤	٢٢
٢٠	الرابع	٤٦	٣١	٢٣	١٠٠	%٤٥	١٨	٢٤	١٥	٢٠	٥٩	%٦٠	١٤
٢١	الرابع	٣٦	٣٤	٢١	٩١	%٣٣	٢٢	٣٢	١٤	١٨	٦٤	%٦٦	١٦
٢٢	الرابع	٥١	٤٣	٣٢	١٢٦	%٧٢	٩	٢٢	١٠	١١	٤٣	%٣٩	٧

رقم الطالب	الصف	المقياس (أ) الكفايات الإجماعية: علامة المهارة الشخصية	علامات مهارة ضبط الذات	علامات المهارات الأكاديمية	مجموع علامات الكفايات الإجتماعية	الرتبة المئوية	الترتيب التنازلي للطالب	المقياس (ب) السلوك اللاجتماعي: علامة سريع الغضب	علامات العدوانية	علامات الفوضوية	مجموع علامات السلوك الإجتماعي	الرتبة المئوية	الترتيب التصاعدي
٢٣	الخامس	٥٧	٤٦	٣٤	١٣٧	%٨٤	٥	٢٠	١٠	٩	٣٩	%٣٠	٤
٢٤	الخامس	٢٨	٤٤	٣٣	١٠٥	%٥٤	١٥	١٤	١٣	٢٣	٥٠	%٤٥	٩
٢٥	الخامس	٥٨	٣٦	٢٥	١١٩	%٦٣	١٢	٢٩	١٥	١٧	٦١	%٦٣	١٥
٢٦	الخامس	٤٩	٣٧	٢٢	١٠٨	%٥٧	١٤	٣٠	١٧	١٧	٦٤	%٦٦	١٦
٢٧	السادس	٦٨	٤٧	٣٦	١٥١	%٩٠	٣	٢٨	١٢	١٠	٥٠	%٤٥	٩
٢٨	السادس	٣٧	١٩	٢٢	٧٨	%٢٤	٢٥	٦٤	٢٦	٢٥	١١٥	%٨٧	٢٣
٢٩	السادس	٤٧	١٧	٢١	٨٥	%٣٠	٢٣	٥٢	٣٤	٤٠	١٢٦	%٩٠	٢٤
٣٠	السادس	٥٩	٤٨	٣٤	١٤١	%٨٧	٤	٢٠	١٩	١١	٥٠	%٤٥	٩
٣١	السادس	٦٠	٤١	٣٥	١٣٦	%٨١	٦	٣١	١٤	١١	٥٦	%٥٧	١٣
٣٢	السادس	٢٢	٢٩	١٦	٦٧	%٢١	٢٦	٢٨	١٣	٢٥	٦٦	%٦٩	١٧
٣٣	السادس	٥٠	٣٦	١٦	١٠٢	%٤٨	١٧	٢١	١٧	٢٨	٦٦	%٦٩	١٧
المجموع		١٤٩١	١١٢٠	٨٨١	٣٤٩٢			٨٩٣	٥٤٧	٦٢٧	٢١٥٧		

ملحق رقم (١٠)

تحديد أفراد عينة الدراسة بناء على تصميم المقياس

المجموعة	الوصف العام للمجموعة	درجة مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي: أفراد العينة على مقياس الكفايات	درجة مقياس السلوك الإجتماعي المدرسي: أفراد العينة على مقياس السلوك اللاجتماعي
الأولى	أدنى علامات (٥%) على المقياس (أ) الكفايات الإجتماعية و أعلى علامات (٩٠%) فما فوق على مقياس (ب) السلوك اللاإجتماعي	أفراد عينة الدراسة هم الطلبة ذوي الأرقام التالية ـ (٣ ، ١٢ ، ١، ١١) على تصحيح المقياس ، الذين يتوزعون على التوالي بالصفوف التالية : (الأول ، الثالث ، الأول، الثالث)	أفراد عينة الدراسة هم الطلبة ذوي الأرقام التالية: ـ (١١، ١٢) الذين يتوزعون على التوالي بالصفوف التالية : (الثالث، الثالث)
الثانية	العلامات من (٢٠ ـ ٥٠) % على مقياس (أ) الكفايات الإجتماعية و العلامات التي تتراوح ما بين (٨٠ ـ ٩٠)% على مقياس (ب) السلوك اللاجتماعي	أرقام الطلبة ـ حسب تصحيح المقياس ـ (٣٢، ٢٨، ٢٩، ١٩) الذين يتوزعون على التوالي بالصفوف التالية : (السادس ، السادس ، السادس ، الرابع) والطلبة ذوي الأرقام (٢، ٥، ٢١، ٧، ٩، ٦، ٢٠، ٣٣، ٤)	أفراد عينة الدراسة هم الطلبة ذوي الأرقام التالية : ـ (٢٩، ٢٨، ١٩، ١، ١٤) الذين يتوزعون على التوالي بالصفوف التالية : (السادس ، السادس ، الرابع ، الأول، السادس)
الثالثة	علامات الطلبة التي تتراوح ما بين (٢٠ ـ ٨٠)% على مقياس (أ) الكفايات وما بين (٢٠ ـ ٨٠)% على مقياس(ب) السلوك اللاجتماعي	أرقام الطلبة ـ حسب تصحيح المقياس ـ (٢٤، ٢٦، ١٥، ١٠، ٢٥، ١٣، ١٤، ٢٢، ١٧، ١٨)	أرقام الطلبة ـ حسب تصحيح المقياس ـ (٣، ١٥، ١٠، ١٧، ٣٢، ٣٣، ٢١، ٢٦، ٢٥، ٢٠، ٣١، ١٣، ٥، ٤، ٢٤، ٢٧، ٣٠)
الرابعة	أعلى العلامات على مقياس (أ) (٨٠%) فما فوق ـ وأدنى العلامات (٢٠%) فما ون على مقياس (ب) السلوك اللاجتماعي.	أرقام الطلبة ـ حسب تصحيح المقياس ـ (٣١، ٢٣، ٣٠، ٢٧، ٨، ١٦)	أرقام الطلبة ـ حسب تصحيح المقياس ـ (٧، ٦، ٩، ٢٣، ١٦، ١٨، ٢٢، ٨، ٢)